



درس الاجتماعيات

تخطيطا وتدبيرا وتقويما

تأليف فريق البحث في ديداكتيك مواد الاجتماعيات

د:الطاهر قدوري   د: إدريس الحافيظ   د:عبد العزيز غوردو

د: إدريس الحافيظ
د:الطاهر قدوري
د:عبد العزيز غوردو
درس الاجتماعيات
تخطيطا وتدبيرا وتقويما
2020

هذا الكتاب

تسعى هذه المحاولة التي نضعها بين يدي القارئ المهتم، سواء أكان أستاذا ممارسا أم أستاذا متدربا، إلى تجاوز العمل التنظيري العام إلى مستوى العمل الميداني، الذي ينطلق من إجراءات ملموسة، يمكن أن تسهم في إغناء درس الاجتماعيات بالمدرسة المغربية، وتقدم للمدرسين، وبخاصة أولئك الذين يلجون مراكز التكوين بالمملكة، أو أولئك الذين يستعدون لاجتياز امتحانات هذه المؤسسات أو غيرهم، مادة علمية مؤسسة على مختلف المرجعيات التربوية والقانونية والأكاديمية، التي تشرط العمل بالمدرسة المغربية، بدءا بتخطيط درس الاجتماعيات وانتهاء بتقويمه ومرورا، طبعا، بعملية تدبيره.

2020

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⴳ ⴰⵣⵣⵓⵍⴰⵏ
ⴷ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴰⵏⵏⴰⵍⵍⴰ ⴷ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي



المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
ⴰⵎⵎⴰⵙ ⴰⵏⵎⵏⴰⴹ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵏⴰⴹⵜ ⵏ ⵍⵖⵔⴱ
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la formation de l'Oriental

درس الاجتماعيات
تخطيطا وتدبيرا وتقويما

تأليف فريق البحث في ديداكتيك مواد الاجتماعيات

د. الطاهر قدوري د. إدريس الحافيظ د. غوردو عبد العزيز

2020

لجنة القراءة والتحكيم

تولى قراءة هذا العمل وتقويمه وتحكيمه لجنة علمية تكونت من السادة:

- د. عبد الله بوغوتة
- د. المنصور ابريك
- د. رشيد سوسان

درس الاجتماعيات

تخطيطا وتدبيرا وتقويما

الكتاب : درس الاجتماعيات.. تخطيطا وتدبيرا وتقويما

تأليف : فريق البحث في ديداكتيك مواد الاجتماعيات:

د. الطاهر قدوري، د. إدريس الحافيظ، د. غوردو عبد العزيز

الطبعة الأولى : 2020

طبع : مكتبة قرطبة / وجدة

الناشر : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

رقم الإيداع : Dépôt legal: 2020MO3231

ردمك : ISBN: 978-9920-9789-7-2

تقديم:

يعتبر تأليف وإنتاج هذا الكتاب/ الدليل، مظهرا من مظاهر التجديد التربوي المرتبطة بمراجعة مناهج التكوين بمراعاة مستجدات منظومة التربية والتكوين، خاصة بعد دخول القانون الإطار 51.17 حيز التنفيذ منذ شهر غشت 2019. ولذلك تم إعداد هذا الكتاب في إطار الاختيارات والتوجهات التربوية والبيداغوجية المتضمنة في الوثائق المرجعية، والمنظمة لتأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

ولعل السادة المؤلفين، الذين يعتبرون من أكفأ الأساتذة في مجال تخصصهم، قد استثمروا خبرتهم في التدريس المدرسي والجامعي والتكوين والتأهيل، وحشدوا جهودهم، مشكورين، لإخراج هذا الكتاب لينضاف إلى المكتبة التربوية والديدكتيكية التي يسهر على إصدارها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

وغير خاف على المتخصص والمهتم بمجال تكوين أطر هيئة التدريس، أن مجزوءات التكوين في تخصص الاجتماعيات، يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات أساسية:

- الفئة الأولى وتعنى خصوصا بدعم التكوين الأساس نظرا لعدم التطابق بين ما يدرس في التعليم الجامعي والتعليم المدرسي؛

- أما الفئة الثانية، وهي أساس التكوين والتأهيل، فتعنى بالمهننة، وتتكون من مجزوءات التخطيط والتدبير والتقويم، وهي المتضمنة في هذا الكتاب؛

- في حين تتكون الفئة الثالثة من المجزوءات الأداتية والداعمة، كالبحث العلمي في مجال التربية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، والتشريع المدرسي والحياة المدرسية...

وكما هو معلوم، لا يكتمل تكوين الأستاذ إلا بعد الإلمام النظري والعملي بتخطيط التعلمات والتقويمات والتدبير البيداغوجي للفصل الدراسي والديدكتيكي للتعلمات، وتدبير العلاقات في إطار الحياة المدرسية، والتقويم بكل أنواعه وصيغه وإجراءاته وأدواته، ولذلك حرص الأساتذة الأفاضل على أن يتضمن هذا الكتاب/ الدليل ثلاثة فصول متكاملة وخادمة لبعضها عضويا ووظيفيا، أما الفصل بينها فليس إلا للضرورة المنهجية.

وهكذا خصص الفصل الأول لتخطيط التعلمات والتقويمات، انسجاما مع ما تؤسس له مجزوءة التخطيط – بما هي مجزوءة اكتسابية – وما تكتسيه من أهمية بالغة في السيرورة التكوينية الهادفة إلى إعداد الأساتذة المتدربين للقيام بواجباتهم المهنية التعليمة.

ومعلوم أن التخطيط لوضعيات التعلمات والتقويمات عموما، وفي ديداكتيك الاجتماعيات بصفة خاصة، يعد عملية توقعية تنظيمية، وسيرورة تكوينية تتسم بالدقة والعقلانية النابعتين من استراتيجية تستند إلى حاجات المكونين والمتدربين على السواء، وأهداف التكوين وطرائقه ووسائله وتقويم نتائجه، ودعمها وإدماجها في إطار المقاربة بالكفايات والتكوين المهني باعتماد المجزوءات، والتناوب بين فضاءات التكوين والتدريس.

فالتخطيط، إذن وبتركيز، يعني ما يلي:

عملية: جملة من الأفعال والإجراءات يقوم بها المخطط لغرض معين.

سيرورة: لكونه يخضع لسلسلة من الأفعال المنظمة في إطار زمني محدد.

تنظيم: لأنه يوجه المتكون ويقوده في عمله، ويساعده على تحديد الأهداف وعلى كيفية اكتسابها، وهو أداة تضمن عدم السقوط في التلقائية والعشوائية وتمكن من ضبط مسارات وعمليات التكوين والتدريس.

توقع: لكونه تصورا يتوقع ما سيحدث مستقبلا أي ما سيتم بناؤه من معارف ومعارف الفعل ومواقف واتجاهات ومختلف الخبرات المهنية اللازمة في مجال التعليم والتعلم.

وخصص الفصل الثاني لمجزوءة التدبير، بحيث تعتبر الكفايات في إطار تدبير التعلمات، قطب الرحى الذي تدور حوله باقي عناصر النسق. وإذا كانت في أصلها اللاتيني تعني الاتجاه والذهاب نحو التلاؤم والتوافق مع شيء ما، فإنها كذلك في مجال التربية والتعليم تحيل على مفهوم التدبير الجيد، والاستعمال الأمثل للموارد والإمكانات لتحقيق المهام المطروحة، وهذا يحيل على تدبير التعلمات والتقويمات. ويوظف مفهوم التدبير كذلك في سياق البيداغوجيا المفتوحة في إطار ما يقوم به المتدربون لتدبير نشاطهم الذاتي من مناقشة وتخطيط وتقويم.

من هنا يهدف هذا الفصل إلى تمكين المتدربين من تقنيات تدبير وتنشيط مقاطع ديداكتيكية في مكونات وحدة الاجتماعيات بمختلف الأسلاك التعليمية بالابتدائي والثانوي، وذلك بالاشتغال على التحليل العلمي الإجرائي لمقاربة التدبير ضمن السياقات الديداكتيكية للمواد الدراسية،انطلاقا مما جاء في عدة التكوين بالمراكز وكذا في دلائل المناهج الدراسية الجديدة.

ويهدف التدبير كذلك إلى تنظيم وضعيات تكوينية من خلال أنشطة يشتغل فيها الأستاذ المتدرب على الضوابط المنهجية لتدريس مكونات المادة في مختلف

المستويات الدراسية، ثم على الضوابط العلمية للتدبير بين المحددات الابيستيمولوجية والمحددات الديداكتيكية المنهجية لتدريس المادة الدراسية (تاريخ / جغرافيا/ تربية على المواطنة).

أما فيما يتعلق بالاشتغال الوظيفي، فيجب استهداف بناء الكفايات المهنية الأساسية في أبعادها الإجرائية المهنية، وبالتالي بناء مقاربات التدبير البيداغوجي والديدكتيكي.

ومن الأسئلة المركزية المطروحة في سياق تنفيذ مجزوءة تقويم ودعم التعلمات في مواد وحدة الاجتماعيات خاصة وباقي وحدات التكوين بصفة عامة؛ طرح ما يلي:

أ- ما المواصفات المهنية اللازم توفرها لدى الأستاذ المتدرب لاعتماد آليات التقويم واستيعاب إجراءات الدعم في دروس وحدة/ مادة الاجتماعيات؟

ب- ما الكفايات اللازم تنميتها عند الأستاذ المتدرب خلال فترة تكوينه لتحقيق تلك المواصفات؟

ج- ما هي الوضعيات وطبيعة الأنشطة التكوينية التي ستساعد على تنمية هذه الكفايات؟

د- كيف يبني وضعيات تقويم ودعم ملائمة في دروس مكونات مادة الاجتماعيات؟

هـ- ما هي الوضعيات التي يمكن توظيفها في تقويم ودعم الكفايات المنشودة؟

وتحقيقا لهذه المتطلبات، خصص الفصل الثالث للتقويم ودعم التعلمات ومعالجة التعثرات في مكونات مادة الاجتماعيات.

علما بأن الإطار المرجعي لذلك – مهما كانت طبيعته – يقوم على وجود طرفين أو حدين للمقارنة:

- ما هو كائن وهو التحصيل الملاحظ؛

- وما يجب أن يكون وهو المطلوب نظريا.

تبعا لذلك يتحدد الإطار المرجعي للتقويم والدعم، في مجموع الأهداف أو الكفايات الأساسية المقررة في مستوى معين أو لفترة محددة.

وتأتي مجزوءة تقويم ودعم التعلمات في نهاية عدة التكوين الأساس بعد مجزوءات: دعم التكوين الأساس، والتخطيط والتدبير، وتهدف بالأساس إلى بلورة أنشطة لتقويم المكتسبات في الاجتماعيات وبناء عدة التقويم المصاحبة لوضعياته، بالإضافة إلى استثمار نتائج التقويم لاقتراح وضعيات الدعم والمعالجة تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفايات والبيداغوجيات المتمحورة حول المتدرب/ المتعلم.

ولا يسعني في ختام هذه الكلمة التقديمية، إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان للأساتذة الأفاضل الذين أعدوا والذين راجعوا ودققوا هذا الكتاب/ الدليل الذي سيكون لا محالة من المراجع التي لا يستغنى عنها في مجال تكوين وتأهيل أطر هيئة التدريس، تخصص الاجتماعيات.

د.عبد الله بوغوتة

مدير المركز الجهوي

لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة

يجد المدرس المغربي لمادة الاجتماعيات نفسه أمام وضعية شاذة في السلك الثانوي (وبخاصة في الإعدادي)؛ إذ تفرض عليه بنية المادة-التي تتألف من ثلاثة مكونات هي التاريخ، والجغرافيا، والتربية على المواطنة – أن يجاهد لاستدراك الخلل الذي خلفته سنوات التكوين الأكاديمي الجامعي؛ حيث يتم التركيز على تخصص بعينه (إما تاريخ أو جغرافيا، ولا تحضر فيه مقومات الدرس القانوني - الذي يشكل قاعدة التربية على المواطنة - بتاتا)؛ وحيث يصبح الرهان على التكوين الذاتي هو الحل الوحيد، ليس لإصلاح جميع العيوب المترتبة عن هذا الوضع، ولكن على الأقل، لملء بعض ثغراته.

إن خصوصيات المعرفة العالمة للمكونات الثلاثة – كما راكمها أستاذ المادة أيام كان طالبا في المستوى الجامعي -تختلف اختلافا جذريا عن بعضها، ولا يكاد يجمع بينها أي خيط ناظم، بل نكاد نجزم بأنه لا يوجد أي جواب مقنع يجعل من المواد الثلاث، أي التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، تنصهر لتصبح مكونات مادة واحدة اسمها الاجتماعيات؛ إذ ما هو المبرر الإبستيمولوجي المقنع الذي يجيز ضم هذه المواد إلى بعضها في النهاية؟

هكذا، وعندما يكون أستاذ مادة الاجتماعيات يتلمس طريقه وسط هذا الحقل الملغم، والمفخخ، معرفيا؛ يجد نفسه أمام معضلة أخرى متشابكة ومشتبكة، تتمثل في نقل هذه المعرفة العالمة (التي لم يُحَصِّل شطرا كبيرا منها أصلا) إلى مستوى المعرفة المتعلمة (أي ما يعرف بالنقل الديداكتيكي)، مع ما يتطلبه هذا الاشتباك من ضرورة توافر عُدّة ديداكتيكية وبيداغوجية وسيكولوجية، وتقنيات التنشيط والتحكم في مهارات

التدريس، وغيرها مما يفترض توفره في المدرس "العصري" عامة... حتى تصبح هذه المواد/ المكونات طيِّعة وفي متناول المتعلم؛ إذ هناك فرق شاسع بين التحكم في البنية المعرفية لهذه المواد/ المكونات، والقدرة على تحويل هذه البنية المعرفية إلى درس "ناجح" فعلا.

يقتضي الأمر من هذا المدرس إذن، بعد أن يحصل الحد الأدنى المفترض معرفيا من مكونات المادة، أن يتمكن من بناء الجهاز البيداغوجي والديداكتكي الضروري لتقديمها إلى التلاميذ، ضمن ما يعرف بالعملية التعليمية-التعلمية، والتي تستلزم ابتداءً التحكم في ثلاث خطوات أساس هي: التخطيط والتدبير والتقويم، مع ما يوجد بين هذه الخطوات من تمفصلات وعلاقة جدلية تحيل على ضرورة حضور البديهة للتكيف مع الوضعيات و"النوازل" التربوية-الديداكتيكية التي قد تقع -في أي وقت -داخل فضاء الدرس (سواء كان قاعة أو مكتبة أو أي فضاء آخر).

ضمن هذا الإطار، إذا تأتي هذه المحاولة الديدكتيكية العملية لاقتراح مُنْجَزٍ تربوي يصبو إلى تقديم تصور عملي لبناء درس الاجتماعيات – بعيدا عن اللغة الموغلة في التنظير – من فريق البحث في ديداكتيك مواد الاجتماعيات، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وهو فريق اشتغل وانشغل، وجرب وخبر، طويلا الفعل التدريسي بمختلف أسلاك المدرسة المغربية وبمقاربات/ بيداغوجيات متعددة، مما تم تطبيقه بهذه المدرسة منذ مطلع ثمانينات القرن الماضي، كما استفاد هذا الفريق من التجربة التي راكمها منذ اضطلاعه بمهام التكوين ضمن فريق شعبة الاجتماعيات بالمركز سالف الذكر.

وعليه، تسعى هذه المحاولة التي نضعها بين يدي القارئ المهتم، سواء أكان

أستاذا ممارسا أم أستاذا متدربا، إلى تجاوز العمل التنظيري العام إلى مستوى العمل الميداني، الذي ينطلق من إجراءات ملموسة، يمكن أن تسهم في إغناء درس الاجتماعيات بالمدرسة المغربية، وتقدم للمدرسين، وبخاصة أولئك الذين يلجون مراكز التكوين بالمملكة، أو أولئك الذين يستعدون لاجتياز امتحانات هذه المؤسسات أو غيرهم، مادة علمية مؤسسة على مختلف المرجعيات التربوية والقانونية والأكاديمية، التي تشرط العمل بالمدرسة المغربية، بدءا بتخطيط درس الاجتماعيات وانتهاء بتقويمه ومرورا، طبعا، بعملية تدبيره.

ولذلك خصص المبحث الأول من هذه الدراسة لبحث عملية التخطيط في مستوياتها المتعددة، مع التركيز على التخطيط التربوي الذي يهمنا أكثر من غيره، موضحين مختلف المراحل التي يمر منها تخطيط درس الاجتماعيات، والمرجعيات القانونية والمذكرات التنظيمية التي يستند عليها مدرس المادة، حتى لا يسقط في منزلقات تتيه بدرسه، وتبعده عن جادة الفعل التربوي الناجح والسليم. كما سعينا إلى تبيان أنواع التخطيط التربوي، مقترحين مجموعة من الأوراق العملية على مستوى التنظيم والأجرأة، لاسيما فيما يخص جانب الجذاذة التربوية التي تعد من الوثائق الضرورية التي يجب أن يتوفر عليها مدرس الاجتماعيات، كيفما كانت شخصيته أو مستواه المعرفي، لأنها خارطة طريق لما ينبغي إنجازه في الحصة الدراسية بعيدا عن الارتجالية و العشوائية، إنها محاولة لإعطاء معنى لدرس الاجتماعيات.

وفي المبحث الثاني حاولنا تتبع عملية التنفيذ الفعلي لدرس الاجتماعيات فيما يصطلح عليه بعملية تدبير التعلمات، التي تعد مرحلة فعلية في أجرأة ما تم تخطيطه وتنزيله بطريقة سليمة، تراعي وتستحضر مختلف مراحل الفعل الديداكتيكي خلال

الحصة الدراسية، وما يجب أن يستحضره المدرس من آليات بيداغوجية تجعل من الأجرأة فنا تنزيليا مبنيا على خطة علمية محكمة، تعطي للفعل التربوي معناه الحقيقي، وتبعده عن كل ما يشوش على التحصيل الدراسي وقد أرفق العمل بنماذج عملية، تسعى إلى إعطاء "التدبير" ما يستحق من الحرص والاهتمام، وفق تصور نراه يحترم التعامل مع الوثائق والعتاد البيداغوجي الذي يسخر في درس الاجتماعيات.

أما المبحث الأخير فقد خصصناه لعملية أساسية نحسبها محورية في الفعل التربوي عموما، وهي عملية التقويم، التي ترافق عمليتي التخطيط والتدبير بالنسبة للدرس، لكنها تستقل عنه (أي الدرس) عندما تكتسي طابعا إشهاديا – حتى وإن ظلت بحاجة إلى تخطيط وتدبير من طبيعة أخرى مختلفة – وفق أسس بيداغوجية سليمة، تكون مؤشرا على تحقق الأهداف التربوية التي تم رسمها في مرحلة التخطيط، وتنزيلها في مرحلة التدبير؛ وقد حاولنا قدر الإمكان أن نتجاوز البولميك التنظيري المرتبط بتعريف التقويم والاختبارات والدوسيمولوجيا وغيرها من التعاريف والآراء المختلفة، بل والمتضاربة أحيانا، إلى طرح تصورات بيداغوجية عملية للفعل التقويمي، تنبني على استحضار المقاربة بالكفايات، بما تستلزمه من شروط وآليات ضرورية لإنجاح التقويم في محطاته المختلفة (التشخيصية والتكوينية والإشهادية)، في مستوى أول، ثم اقتراح خطة للدعم والمعالجة، في مستوى ثان.

إن فريق البحث في ديدكتيك مواد الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربة والتكوين لجهة الشرق، وهو يقدم هذا العمل، لا يسعه إلا أن يعرب عن أصدق عبارات الشكر والتقدير للسيد مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق فضيلة **الدكتور عبد الله بوغوتة**، الذي رحب بالعمل منذ البداية، ولم يتردد في قراءته والتقديم له

والأمر بنشره ضمن منشورات المركز. كما يتوجه الفريق بالشكر للجنة العلمية التي تفضلت بقراءة العمل وإجازته.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في هذه المحاولة، وأعيننا على مشاريع بحثية أخرى. نرجو أن تسعفنا الظروف للاشتغال عليها وإخراجها إلى الوجود مستقبلا.

(فريق التأليف)

المبحث الأول

التخطيط التربوي في مواد الاجتماعيات

✍د. الطاهر قدوري

"التخطيط الجيد يحقق إنجازا جيدا"

مقدمة

من المسلم به اليوم في العملية التعليمية داخل فضاءات المدرسة، أن تحضير الوضعيات التعليمية برمتها سواء أكانت: درسا أم تقويما أم نشاطا تربويا صفيا أم موازيا، لابد وأن تخضع لتخطيط محكم يراعي كل ما له صلة بالفلسفة العامة للتخطيط، قبل أن يمر المدرس إلى مرحلة التنفيذ والتنزيل، وذلك ضمانا لتجاوز الهنات وكل ما يمكن أن يشوش على الإنجاز من عشوائية وارتجالية وتخبط.

فما التخطيط؟ وبم يتميز التخطيط التربوي عن غيره من أنواع التخطيط؟

أولا: تعريف التخطيط.

1- التخطيط لغة:

لفظة التخطيط مشتقة من جذر "خ.ط.ط." التي تفيد معاني متعددة، لا تخرج في أغلبها عن المدلولات الآتية: [1]

- **الخَطُ**: الطريقة وتجمع على خطوط، كما تفيد الطريق.

- **خَطّ**: بمعنى كتب وتجمع على خطوط، وقد تفيد التسطير والأسطر.

- خِطّة: بكسر حرف الخاء التي تفيد حيازة الشيء وملكيته، كما تفيد المنازل والدروب: خطة البصرة أو خطة الكوفة مثلا.

- وترد الخِطة: في نظم الدولة العربية الإسلامية خلال العصر الوسيط بمعنى المهمة التي يتولاها شخص ما في جهاز الدولة، كأن نقول متولي خطة الحسبة أو خطة

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، ج 7، ص 288، مادة خطط.

القضاء أو خطة الشرطة أو خطة الحجابة... بمعنى متولي مهمة أو وظيفة معينة.[1]

إلا أن الذي يعنينا من هذه التعاريف اللغوية: التَخطيط والخُطة.

فقد جاء في لسان العرب، أن التخطيط هو التسطير والتهذيب، ومن ثم فإن التسطير يفيد وضع أو إنشاء أسطر، أو تسطير خطوط، كما يمكن أن يفيد وضع تصور ما لينفذ بعد حين، وهو ما يتماشى والتعريف الذي ورد بشأن الخُطة بضم الخاء، والتي من بين ما تفيد أنها تدل على حاجة معينة،عزم الشخص على تنفيذها، فتقول العرب: " جاء فلان وفي رأسه خُطة" أي إن في نفسه حاجة وقد عزم عليها[2].

كما أن المفردة تفيد التنبؤ بالشيء وهي دالة على ما يعرف بضرب الخَطِ، والتي تفيد ضربا من ضروب الكهان[3]، و بذلك تكون المفردة قريبة من الاستخدام الاصطلاحي للتخطيط التي تفيد التنبؤ بوقوع شيء ما، لذا وجب التخطيط له مسبقا.

2- التخطيط اصطلاحا.

تعارف المهتمون على أن التخطيط هو وضع خُطة معينة تستند إلى دراسة واقع محدد، ترصد له مجموعة من الأهداف يرجى بلوغها في مدة زمنية معينة لتجاوز مشكلة ما طارئة أو هيكلية، وبذلك يكون التخطيط ضربا من التنبؤ بالمستقبل، الأمر الذي يتناسب وبعض التعاريف اللغوية التي قدمت للتخطيط، وجعلته ضربا من التنبؤ، لأن الذي يخطط بناء على ما تجمع لديه من معطيات ذاتية وموضوعية، إنما يحاول وضع خطة أو استراتيجية معينة لتجاوز حالة راهنة قد تكون بسيطة أو معقدة، والدراسة الجيدة

---

[1] – ابن خلدون، المقدمة، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1993، ص185 وما بعها.

[2] – لسان العرب، ج7، ص289.

[3] – نفسه.ص288.

للحالة الطارئة تمكن من التنبؤ بما يمكن أن يقع في المستقبل القريب أو المتوسط أو البعيد.

وعليه، يكون التفكير في الخطة أو الاستراتيجية نقطة البداية في أي مشروع، كيف ما كان نوعه بالنظر إلى تعدد أنواع التخطيط.

وقريبا مما ذكرنا سلفا، يتم توظيف مصطلحات للدلالة على التخطيط من قبيل التخطيط الاستراتيجي والتفكير عن طريق السيناريو، فما المقصود بهما؟

فالتخطيط الاستراتيجي أو ما يعرف أيضا بالتكتيك الاستراتيجي غالبا ما يرد مرادفا للحقل العسكري الذي يرتكز على وضع خطط متنوعة لإنجاز أهداف مرحلية دقيقة، الغالب عليها أنها تكون أهدافا يرجى تحقيقها في حيز زمني قصير.[1]

وعادة ما يتم وضع مجموعة من الخطط بدل خطة واحدة، وتكون المفاضلة بينها على أساس استراتيجي وعليه، يمكن أن نعتبر أن التفكير الاستراتيجي أعلى أنواع التخطيط. فيكون عامل الحسم في اختيار الخطة المناسبة لمن يملك هذا البعد الاستراتيجي الذي يحسم الأمر في اعتماد الخطة المناسبة التي تحقق النتائج بأقل جهد ممكن وتتفادى أكبر قدر ممكن من الخسائر.[2]

والحديث هنا عن الفكر الاستراتيجي مرتبط بالتفكير بمنطق السيناريو المعتمد في التنفيذ، وهنا وجبت الإشارة إلى أن التفكير الاستراتيجي لا يكتفي بخطة أو سيناريو واحد، بل يتطلب الأمر أكثر من خطة، أو ما يعرف بالخطة الأولى والثانية والثالثة،

---

[1] – محمد عبد الغني، مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي، ط 2007-2008، ص 11.

[2] – نفسه.

وذلك كله درءا لما يمكن أن يقع من مفاجآت أثناء التنفيذ، تنعكس سلبا على تحقيق الأهداف التي رسمت من ذي قبل.

وبذلك لا يهدف التفكير الاستراتيجي إلى الصراع بين الخطط والسيناريوهات المحتملة، ولكن يروم المفاضلة بينها، والأخذ بالخطة الأنفع والأنجع لتحقيق الأهداف.[1]

ودائما يكون التخطيط مرنا، يتطلب التدخل بين الفينة والأخرى، للزيادة أو الحذف أو التعديل أو إعادة ترتيب المراحل والأفكار، ووفق هذا يتم التدخل أثناء الأجرأة. إذا ما لمس المنفذ أو المنفذون أي خلل، قد يعرقل السير العادي للإنجاز، فتتم إعادة ترتيب الأوراق وفق مستجدات المجال، وغالبا ما يكون هذا التدخل محدودا في الزمن.[2]

ثانيا: أنواع التخطيط.

يمكن أن نميز بين أنواع التخطيط حسب مجالات التخطيط، وحسب المدة الزمنية للتخطيط:

1- على مستوى مدة إنجاز التخطيط.

نميز بين ثلاثة أنواع رئيسة:

1-1: التخطيط على المستوى القصير:

يكون تخطيطا قصيرا في الزمن، غالبا ما لا يتعدى بضعة أيام، يروم تحقيق أهداف

(1) – مهارات التفكير والتخطيط، ص 47.

(2) – نفسه.

دقيقة، ولا يتطلب جهودا كبيرة لبلوغ ما سطر له من أهداف، وهذا النوع من التخطيط، نجده في شتى المجالات، وبالأخص في الميدان التربوي الذي يتماشى وتحديد هدف أو أهداف، يتم الاشتغال عليها وبوسائل متوفرة، ويمتد طيلة الحصة الدراسية أو الأسبوع.

1-2-التخطيط على المستوى المتوسط:

ويتطلب الأمر هنا مدة زمنية أطول نسبيا من المستوى الأول، وقد يتجاوز الأمر بضعة أسابيع أو أشهر، حسب ما يرغب المخطط بلوغه من خلال تخطيطه، وفي المستوى التربوي الذي يهمنا أكثر من غيره، فإن التخطيط على المستوى المتوسط يخص وحدات دراسية تغطي حيزا زمنيا يمتد على عدة حصص، يتطلب إنجازها عدة أسابيع.

1-3-التخطيط على المستوى البعيد:

حيث ترسم أهداف استراتيجية كبيرة يرجى بلوغها في حيز زمني طويل، يمتد على عدة أشهر، وقد يتجاوز السنة إلى عدة سنوات، إذا كان الأمر يخص تخطيطا عالي المستوى، كأن نخطط لتصريف إنتاج ما، أو وضع اقتصادي لبلد ما، أو وضع ديموغرافي ...

أما في المجال التربوي، فهنا نميز بين الأهداف التي تسعى المواد الدراسية إلى تحقيقها في نهاية السنة، أو في نهاية السلك، فإذا تعلق الأمر بالسياسة التربوية للدولة فإن الأمر يمتد على عدة سنوات، لأن الأمر يتطلب وقتا معتبرا لإنجاز خطة أو استراتيجية معينة والتي قد تتجاوز عقدا من الزمن، وهنا يمكن أن نستحضر الرؤية الاستراتيجية في مجال التعليم، التي تبنتها وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية التي تمتد بين 2015/

2030، وهي مدة زمنية معتبرة، رسمت لها مجموعة من الأهداف ووضعت لها إمكانات بشرية ولوجستيكية كبيرة.

2- **التخطيط حسب المواضيع أو المجالات:**

مجالات التخطيط عديدة، يمكن أن نذكر بعضها:

2-1- تخطيط سياسي: يهم الاختيارات الكبرى للدولة على مستوى مؤسساتها الدستورية، ونظام حكمها.

2-2-تخطيط اقتصادي: يتم على مستوى المخططات الاقتصادية التي تتبناها الدولة وفق رؤية استراتيجية تمتد على مدار سنوات محددة، وقد كان الاتحاد السوفياتي بعد الثورة البولشفية 1917م سباقا إلى تبني المخططات الاقتصادية التي جعلت الدولة تتحكم في اختياراتها الاقتصادية، ولجم المبادرة الخاصة.

وقد كان ذلك سببا في نجاة الاتحاد السوفيتي من الآثار العميقة التي تسببت فيها أزمة 1929م، التي ضربت بقوة النظام الرأسمالي في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

2-3 -تخطيط اجتماعي: أي مجتمع نريده لأي دولة نحن فيها؟ هنا الحديث عن التخطيط الذي يهم ساكنة دولة ما على مستوى ما تريده سلطاتها العليا، كأن تخطط لتكوين مجتمع ديمقراطي، وحداثي، ومنفتح على الآخر ومتسامح ومتعاون ويحترم الاختلاف ويحتضن المهاجرين... وقد يكون العكس، الأمر الذي نشهده اليوم أمام تنامي اليمين المتطرف في أوربا، والذي يتبنى نزعة عنصرية ضد المهاجرين والإسلاموفوبيا.

2-4-تخطيط مالي: إدارة الأموال سواء على مستوى الدولة، أم على مستوى الأسر والأفراد.

2-5-تخطيط سكاني: يجري الحديث هنا عن جانب يهم الدولة في توجهاتها الديموغرافية والتحكم فيها، إما بالتقليص من نسبة التكاثر الطبيعي أو الزيادة فيها. وهناك جانب يهم الأسرة وطريقة تدبيرها لعدد أفرادها.

2-6 -تخطيط أسري: كل ما يهم تنظيم الأسرة، من حيث: العدد، أساليب العيش، تكوين العلاقات، الأنشطة، تربية الأبناء...

2-7-تخطيط تربوي: الخطط التي ترسمها الدولة للرفع من جودة التعليم وتحسينه، وجعل التعليم في خدمة نهضة البلاد.

ثالثا: التخطيط التربوي.

1- تعريف التخطيط التربوي.

التخطيط التربوي لا يختلف تعريفه، عما قدمناه سلفا، بخصوص عملية التخطيط عامة، إلا أن الذي يمكن أن نشدد عليه أن التخطيط التربوي يهم جانبا محددا من العمل الإنساني، وذلك بالنظر للمجال الذي يتم فيه هذا النوع من التخطيط، ثم من يقوم به، وما الفئة المقصودة بهذه العملية.

وكما مر بنا، ونحن نرصد مختلف التعاريف التي سيقت للتخطيط على مستوى اللغة والاصطلاح، فإن الخيط الناظم بينها في مجال التخطيط التربوي، أنه فعل بعيد عن العشوائية، يسعى إلى حصر كل ما يمكن أن يخدم العملية التربوية، سواء كان إنجازها يتم في الفصل أم خارجه، وسواء أكان نشاطا مرتبطا بالحصة الدراسية أم كان مرتبطا

بنشاط موازٍ، في إطار الأنشطة اللاصفية التي تسعى إلى تجاوز النقص في الفصل الدراسي وتفعيل التعلم الذاتي عبر ما يعرف بالحياة المدرسية في شموليتها.

وغالبا ما يندرج هذا التخطيط التربوي في النوع الذي يمكن إنجازه على المدى القصير والمتوسط، ونادرا ما نتحدث عن تخطيط يمتد على المدى الطويل، ولعل هذا الأمر له ما يبرره في نظرنا، وذلك لأن التخطيط على المستوى الطويل غالبا ما يتجاوز السنة الدراسية، بل يمكن أن يمتد ليغطي سلكا دراسيا، تتجاوز مدته الفعلية ثلاث سنوات، أما النوعان السالفان: القصير والمتوسط، فإنهما يرتبطان بإنجاز حصص دراسية محددة في الزمن، قد تكون حصة واحدة أو حصتان أو ثلاث، وذلك حسب ما تسمح به البرامج التربوية التي تصدرها الوزارة الوصية، سعيا منها لتوحيد الإنجاز على المستوى الوطني في إطار تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

وعليه، يكون التخطيط التربوي مرتبطا بإنجاز الأنشطة المدرسية وفق رزنامة محددة سلفا، تراعي مختلف شروط التخطيط المرتبطة بتحديد أهداف العملية التربوية، ورصد مواردها ووسائلها وإمكانية التنبؤ بما يمكن أن يحدث أثناء الإنجاز من طوارئ، والاستعداد لتجاوزها بنجاح في إطار خطط بديلة مرنة، تستدعى التدخل لإنقاذ ما يمكن إنقاذه في لحظة بيداغوجية مناسبة.

والتخطيط التربوي في نهاية المطاف، إنما هو محاولة وضع خارطة طريق واضحة بعناصر متعارف عليها من قبل المهتمين بالمجال التربوي، تستند إلى المرجعيات القانونية والتربوية المعمول بها بالمدرسة، وقد تعارف المهتمون على تسمية هذه الخطة بالجذاذة التربوية التي يتم عبرها التخطيط لإنجاز الدروس، وفق ما تنص عليه التوجيهات التربوية الرسمية بالبلد.

وهنا وجب التنبيه على أنا لا نتحدث عن جذاذة تربوية نمطية، أو بالأحرى نموذجية كما يحاول البعض أن يروج لها، وإنما خارطة طريق أو جذاذة تحترم المواصفات الضرورية في إنجاز الدروس، وسنعرض بعض النماذج في حينه.

2- مبادئ التخطيط التربوي.

يستند التخطيط التربوي على مجموعة من المبادئ أو الأسس التي تجعل من التخطيط فعلا واعيا ومفكرا فيه، ويبتعد عن العشوائية، ومن ذلك يمكن أن تحدد المبادئ الآتية:

2-1- الهدف: ما الهدف الذي نريد تحقيقه من التخطيط التربوي لنشاط مدرسي: سواء كان صفيا أم موازيا، إن تحديد الهدف بدقة يكون مؤشرا على نجاح ما يليه من مراحل الإنجاز، ولكل هدف تربوي ظروف اشتغال خاصة تراعي الإمكانات المتاحة، وتتناغم وما تنص عليه المذكرات التربوية ذات الصلة.

فمثلا تحديد هدف معرفي ينطلق من وثيقة أو مجموعة من الوثائق التي يشتغل عليها المتعلمون بمعية المدرس، ليس هو رسم خريطة أو مبيان، فالأمر عند الاشتغال على الأهداف المهارية، الحس حركية، يتطلب تحضير أدوات خاصة وتتبعا دقيقا لمراحل الإنجاز، وهو ما يختلف عن الاشتغال على تحقيق الأهداف المعرفية مثلا.

فاختلاف الأهداف يؤدي إلى اختلاف المنطلقات التي وجب ضبطها للوصول إلى مخرجات مقبولة ومرضية تؤشر على عمل بنائي يجمع المدرس والمتعلم على حد سواء.

2-2-الفضاء: نقصد بالفضاء هنا المؤسسة التربوية عموما، والحجرة الدراسية

على الوجه الأخص، وذلك لأن العملية التعليمية في أغلب أطوارها تتم داخل فضاء القسم، وهذا لا يعني التقليل من أهمية باقي فضاء المؤسسة التي تحتضن العديد من الأنشطة التربوية، ولكن واقع التربية الوطنية في المغرب ما يزال ينتصر للحجرة الدراسية.

هذا الفضاء لابد أن نأخذه بعين الاعتبار ونحن نخطط لأنشطتنا التربوية، لكي يسمح لنا بالإنجاز الجيد، فلا يمكن أن نخطط لنشاط تعلمي يعتمد التكنولوجيا الحديثة، والفضاء لا يتوفر على موصل التيار الكهربائي، أو لا يتوفر القسم والمؤسسة برمتها على المسلاط العاكس، فلا بد أن تكون لنا معرفة دقيقة بالفضاء الذي سنشتغل فيه تجنبا للعشوائية، والهدر الزمني.

وفي مثال آخر، ونحن نخطط لنشاط تعلمي يروم اعتماد العمل بالمجموعات، فإنه وجب الأخذ بعين الاعتبارات الاحتياطات الكبيرة التي يتطلبها العمل بالمجموعات على مستوى الموضوع الذي نشتغل عليه، وكذلك عدد التلاميذ والمدة الزمنية التي يستغرقها النشاط.

2-3-الفلسفة التربوية: هنا الحديث عن الاختيارات التربوية التي تتبناها الوزارة الوصية على القطاع في المنظومة التربوية، ومعلوم أن وزارة التربية الوطنية في المغرب تبنت التدريس وفق مقاربة الكفايات التي جاءت بديلا عن التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف، لهذا عند التخطيط للأنشطة التربوية يجب مراعاة هذا التوجه الاستراتيجي للوزارة، وذلك عبر ضبط الكفايات النوعية والأساسية التي يراد تحققها من مادة معينة أو من نشاط ما.

فلا يستقيم الأمر مع هذا الاختيار، أن ننجز تخطيطنا وفق تصور غير تصور

المقاربة بالكفايات، كما لا يمكن أن يظل المتعلم بعيدا عن إنتاج معارفه، والاكتفاء بدور المستقبل للفعل التربوي، فلا بد للتخطيط أن يقحم المتعلم في مختلف الأنشطة التعلمية ليسهم في بناء التعلمات.

2-4- الأولويات: ما هي الأولويات التي يعتمدها المدرس وهو يخطط لنشاط تعلمي؟ سؤال أساسي ينبئ عن تبصر بالفعل التربوي، وأن المدرس يعرف هدفه جيدا، كما أنه يعرف الفئة التي يشتغل معها لتحقيق هذا الهدف، وعليه وجب ضبط الأولويات التي نريدها من نشاط ما بدءا من البسيط إلى المركب، فلا يمكن أن نخطط لنشاط تربوي يروم الاشتغال على ملكات تفكيرية عليا والعديد من المتعلمين غير متمكنين من أبسط المعارف التربوية الضرورية.

3- **فوائد التخطيط التربوي.**

3-1- يجنب العشوائية: عندما نتحدث عن التخطيط فإننا نتحدث عن فعل واع، أي إنه عمل مفكر فيه، وإذا كان التخطيط التربوي قائما على التفكير المنهجي الذي ينطلق من الموارد المتاحة وصولا إلى الأهداف، كنا أمام فعل بعيد عن العشوائية.

3-2- يسهل الوصول إلى الأهداف المبرمجة: التخطيط يسهل عملية تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الأهداف تنطلق مما هو مسطر في التوجيهات التربوية عموما، ولكن يمكن للمدرس أن يجتهد في تسطير أهداف أخرى، يرغب في تحقيقها بمعية المتعلمين، وبعد ذلك يبحث في السبل التي تجعل عمله ميسرا سهلا، وهو ينجز أنشطته التربوية.

3-3- يوفر الوقت: تدبير الزمن المدرسي في بعده الضيق المرتبط بإنجاز حصة دراسية معينة، عملية ليست بالسهلة، وبخاصة إذا ما طرأت أثناء الإنجاز مستجدات غير

متوقعة، وعليه، فإن التخطيط الجيد يجعل من عملية تدبير الوقت عنصرا رئيسا، وعاملا حاسما في نجاح الفعل التربوي أو فشله، لذا يخطط للدرس أو للحصة الدراسية وفق المدة الزمنية المسموح بها، ولا يتم تعديها إلا في ظروف استثنائية جدا.

3-4- توظيف أمثل للموارد: التخطيط التربوي ينطلق من المواد المتاحة من وثائق بالكتاب المدرسي، أو وثائق ومعينات خارجية يمكن الاستعانة بها لإنجاز الدرس أو مقاطع منه، وبالتالي فإن المدرس ينطلق مما بين يديه من معينات، يوظفها التوظيف الأمثل من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، وفي هذه النقطة نحدد مجالين نراهما ضروريين:

المجال الأول: الشروط التربوية الضرورية في الوسيلة التعليمية:

الوضوح: يشترط في الوسيلة التعليمية الوضوح في المعطيات التي تحملها، فلا يجب أن تكون غامضة أو تطرح أفكارا متناقضة. ويجب أن تكون مرتبطة بما يمكن أن يخدم الهدف التربوي، لأن الوثيقة الموظفة في بناء التعلمات يتم انتقاؤها بعناية فائقة، وإلا كان الأمر ضربا من العشوائية، فإذا كانت معطيات الوثيقة غامضة، فإنها تؤدي إلى فتح نقاش هامشي غير مفكر فيه، ينعكس سلبا على التدبير الجيد للزمن الدراسي.

البساطة: في معطياتها سواء كانت معلومات رقمية أم غير رقمية، لأن الهدف من توظيف الوثيقة إنما هو تربوي بالأساس، يسعى إلى إشراك أكبر عدد من المتعلمين بغية الوصول إلى أفكار تسهم في بناء التعلمات.

السلامة اللغوية: وجب الانتباه إلى هذا الجانب من مستويات توظيف الوثيقة، فلا بد للوثيقة أن تكون مصاغة بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، لأن الوثيقة إذا كانت

نصا فإن لغته المحكمة يمكن أن تسهم في إغناء الرصيد اللغوي للمتعلم.[1]

القصر: الوسيلة التعليمية يجب أن تكون معطياتها مختصرة، سواء كانت نصا أم أرقاما أم نسبا، لأن الهدف من توظيفها هو استخراج معلومات بعد ذلك في عملية بناء التعلمات، لذا لا يجب توظيف نصوص طويلة، أو أرقام كثيرة، لأن من شأن ذلك أن ينعكس سلبا على الإنجاز، ويحيد به عن قصده.

خدمة الهدف المسطر: لا بد للوسيلة أن تخدم الهدف الذي سطر في الدرس، وهنا تظهر قيمة التخطيط، فلا يقحم المخطط للدرس أي وثيقة لا صلة لها بالدرس، لأن من شأن ذلك أن ينعكس سلبا على السير العادي للدرس.

الاستعمال في اللحظة البيداغوجية المناسبة: لكل وثيقة موظفة في التخطيط لحظة بيداغوجية مناسبة، وهاهنا تظهر لمسة المخطط الواعي الذي يفكر مليا في توظيف وثائق معينة، فما يناسب التمهيد من وثائق قد لا يناسب باقي مراحل الإنجاز، فلكل مرحلة من الدرس وثائقها الخاصة.

مناسبة لعمر الفئة المستهدفة تربويا: الوسيلة التعليمية يجب أن تكون مناسبة لعمر المتعلمين على مستوى تمثلاتهم، فالبنية العمرية في علاقتها بالتطور العقلي للمتعلمين يفرض انتقاء وثائق تناسب هذا التطور، حتى لا نسقط في أسئلة قد تفوق المستوى الإدراكي للمتعلمين ونسقط في متاهات نحن في حل منها، لذا لابد من إيلاء المرحلة العمرية للمتعلم قيمتها الخاصة.

---

[1] - الطاهر قدوري: النص التاريخي وتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، ضمن تدريسية مواد الاجتماعيات، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، ط1، 2019، ص196.

ذات معلومات محينة: تطرح معطيات الوسلية التعليمية في درس الاجتماعيات مسألة التحيين، ما يفرض على المدرس أن يكون مواكبا للمستجدات التي تعرفها الساحة السياسية والاقتصادية، فالمعطيات الاقتصادية والأرقام الديموغرافية والنسب والمراتب والنصوص القانونية تتغير باستمرار، فلا يعقل أن يتعامل معها المدرس بنوع من التحنيط، بل عليه أن يحين ويجدد المعطيات، فلا يعقل أن يشتغل في دروس التربية على المواطنة بمعطيات دستور1996م، ونحن نعتمد الوثيقة الدستورية لسنة2011م، والأمر نفسه بالنسبة للإحصائيات الاقتصادية والديموغرافية...

المجال الثاني: مرتبط بطريقة الاشتغال: فلكل درس أو جزء منه فلسفة معينة تحتم على المدرس نهجها بغية الإنجاز الجيد للدرس. هناك دروس تتم بالطرق العادية في الإنجاز، بينما هناك دروس أخرى يتطلب فيها العمل بمجموعات، أو تكوين ورشات، أو تقديم على شكل عروض وما إلى ذلك من أشكال العرض التربوي.

3-5- يوفر الراحة للمدرس: الراحة هنا القصد منها أن عمل المدرس يكون واعيا ومعقلنا، لأن التخطيط إذا كان محكما وفر الجهد للمدرس، الذي سينحصر دوره في تنشيط الفصل الدراسي وتحويل النقاش الدائر بين المتعلمين إلى نقاش أفقي بينهم، ويكتفي المدرس بالتصحيح ودعم الأجوبة الصحيحة والتوجيه والتعزيز والتثبيت.

3-6- يساعد على التنسيق بين مكونات العملية التربوية تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

فالعملية التعليمة أصبح ينظر إليها على أنها كل لا يتجزأ، تبدأ بالتخطيط، وتنتهي بالدعم والمواكبة، مرورا بالتنفيذ والتقويم، وهي عمليات يقوم بها المدرس في وعي تام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه.

4- **خصائص التخطيط التربوي.**

يمكن أن نرصد للتخطيط مجموعة من الخصائص، نذكر منها:

4-1- الواقعية: لا بد للتخطيط سواء في ميدان التربية والتعليم، أم في أي ميدان آخر، أن يتسم بالواقعية، فلا يمكن أن نخطط لتحقيق أهداف تربوية غير واقعية، وغير قابلة للأجرأة والتفعيل ميدانيا، ومن ثم يجب على العملية التخطيطية أن تنطلق من دراسة جيدة للأهداف التي سوف يشتغل عليها المدرس بمعية متعلميه، وفق ما يتوفر عليه من موارد، وهذه العملية تجعل فعل التخطيط فعلا واعيا مفكرا فيه بعيدا عن العشوائية أو الأهداف الحالمة، لذا يعتبر شرط الواقعية هاما، وكلما كان التخطيط كذلك كلما أمكن تحقيقه بيسر.

4-2- المرونة: يجب على التخطيط أن يتميز بالمرونة التي تجعل منه قابلا للتدخل بالتعديل في أي لحظة يتطلبها الأمر ذلك، بمعنى أن التخطيط المعد سلفا للإنجاز وفق خطة محكمة، إذا ما استجد جديد يمكن لواضع التخطيط التدخل بكيفية مستعجلة لتدارك الخلل وحل المشكلة، ولا يجب أن يقف مكتوف الأيدي أمام خطة يحسب أنها مثالية لا يعتريها النقص، لأن التخطيط التربوي في نهاية الأمر إنما هو وضع تصور لتحقيق أهداف تربوية مستقبلية، وبالتالي يصعب معه توقع النتيجة عند الشروع في الأجرأة، وعلية يجب أن يضع المدرس في الحسبان أن تنفيذ التخطيط التربوي لا بد وأن تعتريه مجموعة من العقبات التي تتعلق إما بالمادة الدراسية وإما بالفئة المستهدفة من التخطيط التربوي.

4-3- الشمولية: لا بد للتخطيط التربوي أن يكون شاملا لكل عناصر المنهاج التربوي، فلا يمكن التخطيط لمقطع تعلمي أن يتم بمعزل عن الدرس ككل، كما أن

الدرس لا يمكن التخطيط له بمعزل كذلك عن المادة المدرسة وعن التوجيهات التربوية التي تؤطرها، كما لا يمكن التخطيط للدرس بعيدا عن الفلسفة التربوية العامة التي تسعى الدولة إلى تحقيقها. وبالتالي لابد من أخذ كل هذه المجالات بعين الاعتبار ونحن نسعى لوضع تخطيط تربوي ناجح.

4-4- الوضوح: أن يكون التخطيط التربوي واضحا، هذا يعني أن أهداف التخطيط وموارده الذاتية والموضوعية يجب أن تكون واضحة ولا تحتمل أي لبس، مما يساعد على عملية تنفيذها.

4-5- البساطة: ونحن نخطط لفعل تربوي يجب أن نستحضر مبدأ البساطة حتى لا نتيه في تعقيدات نحن في غنا عنها، والبساطة في التخطيط التربوي تهم أساسا المستويات الأولى من التعليم، كما يهم الوسائل المتاحة التي نأخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط.

4-6- التنسيق: في هذا المبدأ لابد من التنسيق بين كل مكونات العملية التعليمية، والنظر إليها بطريقة شمولية بعيدا عن التجزيء، لأن العملية التعليمية تشكل وحدة متجانسة غير قابلة للتجزيء أو التقطيع، وعليه يكون مبدأ التنسيق ضروريا، بل قد يتجاوز المادة الواحدة إلى مواد أخرى متآخية مثلا، أو مواد أخرى تستعمل جهازا مفاهيميا متقاربا.

والهدف من التنسيق هنا، ألا تظل كل مادة دراسية تغرد لوحدها، بعيدا عما يمكن أن يجمعها بمواد أخرى في المدرسة المغربية، فنحقق تلك الجسور التي من خلالها يتم تحقيق العبور بين المواد بشكل سلس وعلمي، ونضمن ألا يتيهه المتعلم بين مصطلحات ومفاهيم مشتتة وسط مواد عديدة، وقد كان بقليل من التنسيق أن نزيل هذا

التشويش ونجعل الفعل التربوي فعلا مرنا ممتدا بين مواد متعددة من الإنسانيات إلى العلوم الحقة إلى اللغات. ونحقق بذلك تكامل المعرفة بالمدرسة المغربية.

4-7- الإلزامية: بما أن المدرس يبذل جهدا معتبرا في التخطيط التربوي لدروسه ويصرف في ذلك جهدا ووقتا معتبرين، فإنه يكون ملزما بالتقيد بهذا التخطيط التربوي في عملية الإنجاز في كل مراحل الدرس، بدءا من التهميد وانتهاء بالتقويم الإجمالي، إذا كنا نتحدث عن التخطيط التربوي لدرس معين. وهذه الإلزامية بالتخطيط تجعل المدرس يبتعد عن العشوائية والتخبط ذات اليمين وذات الشمال، مما يضفي على درسه نوعا من الحيوية، يمنحه احترام متعلميه، لأنهم يدركون بحدسهم أن مدرسهم قد حضر الدرس وفكر في السبل التي تيسر لهم الفهم والتحصيل.

4-8- القابلية للقياس: إذا كانت المقاولة يسهل عليها قياس مدى تحقق الأهداف التي سطرتها إدارة أعمالها، بناء على رواج منتوجها في السوق أو عدم رواجه والأرباح التي تم تحقيقها وقيمة المنافسة في السوق وأثرها على استمرارية المقاولة، فإن التخطيط التربوي كذلك يمكن قياسه بناء على مجموعة من المؤشرات، نذكر منها:

- تفاعل جماعة الفصل مع التخطيط الذي يسعى المدرس إلى تنفيذه.
- إنجاز كل مراحل التخطيط التربوي.
- عدم حدوث ما يمكن أن يعرقل تنفيذ التخطيط.
- عدم اللجوء إلى تخطيط بديل.
- تقيم حصيلة المتعلمين عبر قياس مدى تحقق أهداف التخطيط التربوي، ويكون القياس هنا بمختلف أنواع التقويم التربوي المتعارف حولها.

4-9- الدعم: عدم تحقق الأهداف المسطرة يدفع المقاولات إلى البحث عن الأسباب التي حالت دون بلوغ الأهداف المنشودة، وعلى ضوئها يتم تبني خطة أو خطط بديلة تعزز تنافسية المقاولة في السوق.

وفي الشأن التربوي، يؤدي تسجيل عدم تحقيق الأهداف المسطرة التي أثبتتها أنشطة التقويم المختلفة إلى تبني خطة للدعم، بعد أن يتم تفيء المتعلمين حسب المجالات التي تعثروا فيها.[1]

5- معيقات التخطيط التربوي.

يتسم الفعل البشري بالنقص عموما، لذا كان لا بد بين الفينة والأخرى التدخل للتعديل والمراجعة: بالزيادة أو النقصان أو الحذف أو ما إلى ذلك، بناء على ما يمكن أن يستجد من طوارئ قد تغير مجرى التخطيط عموما، بل قد تقلبه رأسا على عقب، والتخطيط التربوي أيضا لا يسلم من العديد من المعيقات التي يمكن أن نذكر بعضها مثل:

5-1- الحد من حرية الإبداع: إذا كان التخطيط بصفة عامة له من الميزات الشيء الكثير، أتينا على ذكر بعضها فيما سلف من الصفحات، فإنه مما يؤخذ عليه ذلك الالتزام الحرفي بخطة العمل، لأن المدبر لفعل التخطيط غالبا ما يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يضمن الاستمرارية، إلا أن الحرص في المجال التربوي المرتبط بالمجال الإنساني غالبا ما لا يكون سليما، وعليه فإن الالتزام بالتخطيط المسبق لأنشطة الدرس، قد يحد من هامش الحرية عند المدرس، و قد يهمل عنصرا فعالا في ميدان التدريس، إنه الفعل الإبداعي.

---

[1] - ينظر الجانب المخصص للتقويم والدعم من هذه الدراسة.

وتميز المدرسين في الميدان (القسم) مرده إلى هذا الهامش الإبداعي الذي يفعله البعض، ويغض الطرف عنه البعض الآخر، ولعل مما يمنح نكهة خاصة للفعل التربوي حسب رأينا أن يُفعّل المدرس هذا الجانب الإبداعي، ويحاول أن يعطي النموذج للمتعلمين، ويسمح لهم بهامش من الإبداع والتعبير عن آراءهم ومواقفهم تعبيرا وكتابة ورسما وتجسيدا، ولعل أزمتنا في التربية والتعليم يمكن أن نتلمس بعض خيوطها في هذا الجانب المغيب من الإبداع من لدن التلاميذ والمدرسين على حد سواء.

فالمدرس الذي اجتهد كثيرا في وضع سيناريوهات الحصة الدراسية، عليه أن لا يتعامل مع خطته بنوع من التحنيط لا يحيد عنها قيد أنملة، وإنما عليه أن يفعل الجانب الإبداعي، وينمي لديه سرعة البديهة التي يمكن أن تتدخل في أي لحظة من مراحل الإنجاز لتجاوز تعثر معين، أو لتجاوز تخطيط لم يؤد إلى تفعيل الفعل التربوي داخل الفصل لسبب من الأسباب، فيمكن آنذاك أن يراجع التخطيط التربوي جملة وتفصيلا، أو أن يراجع بعضه، أو أن يتم التدخل بسرعة لتغيير الهدف أو الأهداف المسطرة، وكل ذلك لا يجب أن يتم بعشوائية، وإنما وفق تخطيط آخر مفكر فيه يعكس جانب الإبداع عند المدرس.

5-2- عدم وضوح المستقبل: بالنسبة للمقاولة، يشكل عدم وضوح المستقبل تحديا حقيقيا للمنتوج، لذا تحرص المقاولة على التفكير المستمر في السبل التي تمكن السلعة من الاستمرارية وضمان نفادها، لكن في الجانب التربوي فإن الأمر قد يختلف بعض الشيء، فغالبا ما ينطلق المدرس في تخطيطه التربوي مما تقرره السلطات التربوية في البلاد من رؤى إصلاحية وبما تتبناه من أفكار تربوية، وهنا قد يكون التخطيط التربوي بعيدا عما تريده الدولة من مخرجات المدرسة، سوق الشغل مثلا، وهذا يشكل عائقا

وتحديا حقيقيا للمدرسة.

5-3- التكلفة الزمنية: يتطلب التخطيط عموما والتخطيط في المجال التربوي وقتا كبيرا من المدرس، الذي عليه أن يخصص حيزا زمنيا للتخطيط لمختلف الأنشطة التربوية التي يروم القيام بها على مدار اليوم والأسبوع، وقد يتعداها إلى الشهر والأسدس، فالتكلفة الزمنية في التخطيط التربوي حاضرة بقوة خاصة إذا كانت المواد الدراسية عديدة، ومرتبطة بامتحانات إشهادية، مما يفرض على المدرس تخصيص جزء كبير للتخطيط التربوي حتى يمكنه من مسايرة البرنامج والمدة الزمنية التي خصصت له، وهذا الأمر قد يكون عائقا أمام ضمان استمرارية التخطيط التربوي بطريقة علمية تستوفي شروط التخطيط التربوي في ظل غياب حوافز للمدرسين.

رابعا: التخطيط التربوي في مواد الاجتماعيات.

1- أي رؤية تربوية لتدريس مواد الاجتماعيات بالمدرسة المغربية.

في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي تحتفظ المادة بالاسم نفسه، وتضم بالإضافة إلى التاريخ والجغرافيا التربية على المواطنة، بينما في الثانوي التأهيلي فإن المادة تعرف بمادة التاريخ والجغرافيا، وقد حذفت منها مادة التربية على المواطنة في السنوات الأخيرة، بينما كانت مادة التربية على المواطنة حاضرة تحت عدة مسميات منها: مادة التربية السكانية، مادة الشأن المحلي.

وإذا ما تجاوزنا هذا المستوى من النقاش، فمادة الاجتماعيات بموادها الثلاث، تشكل تنافرا حادا يصعب من خلاله البحث عن خيط ناظم يمكن أن يجمع بينها، ويمنحها هويتها التربوية اللازمة، ويكون عنوانا بارزا دالا عنها، فأي خيط يمكن أن يجمع بين مادة التاريخ التي تتولى تدريس دول وحضارات عفا عنها الزمن، وبين مادة

الجغرافية التي تتولى دراسة المجال والإنسان وتفاعلاتهما المختلفة، ومادة التربية على المواطنة التي برمجت بها دروسا بلغت قمة التجريد الفلسفي والقانوني؟

وإذ نثير هذا الإشكال، فإننا نعي حجم المسؤولية الملقاة على كاهل مدرس مادة الاجتماعيات بالمدرسة المغربية، ونقدر بل وندعو إلى بذل المزيد من الجهد في إطار التكوين الذاتي لتجاوز النقص في التحصيل الأكاديمي بالجامعة المغربية، فلم يعد المرشح لهذه المادة يزاوج بين التاريخ والجغرافيا كما كان متعارفا عليه قبيل الإصلاح الجامعي الجديد، وإنما أضحى يدرس مواد تخصص في سلك معين إما التاريخ أو الجغرافيا مع بعض الاستثناءات، حيث يدرس التاريخ لطلبة الفصل الأول جغرافيا، وغالبا ما تكون مادة تسبح في العموميات، والأمر ذاته بالنسبة لمادة الجغرافيا بالنسبة للفصل الأول من مسلك التاريخ والحضارة، وفي نهاية المطاف يترشح الاثنان معا لمهن التربية والتكوين تخصص الاجتماعيات أو التاريخ والجغرافيا، فيعاني المدرسون من النقص الحاصل في إحدى المادتين، ولنا أن نتصور حجم المشاكل التي يصادفها المدرسون الجدد أمام جهل شبه تام بالثقافة القانونية المبرمجة في مادة التربية على المواطنة.

وعليه، إذا ما أردنا أن نضمن نوعا من المصداقية في تكوين مدرسي مواد الاجتماعيات، علينا التفكير مليا في السبل الكفيلة بتجاوز هذه الثغرة، بتكثيف برمجة مواد التخصص في مسلك أطر هيئة التدريس تخصص اجتماعيات بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لكن، يبقى الرهان على التكوين الذاتي الأمل الوحيد في الأفق المنظور.

2- مرتكزات التخطيط التربوي في مادة الاجتماعيات.

مادة الاجتماعيات، مادة فيها كثير من الحساسية بحكم طبيعة المواضيع التي تدرس فيها من التاريخ بحمولاته المتنوعة والمتعددة، إلى الجغرافيا خاص فيما يتعلق بالتنمية والمواد الطبيعية ومخططات التهيئة، إلى التربية على المواطنة وقراءاتها المختلفة. وعند التخطيط لدروس مواد الاجتماعيات لابد للمدرس من استحضار مجموعة من المحطات التي بدونها يتيه تخطيطه، وقد يجر عليه مجموعة من المشاكل، بل قد يؤدي إلى اصطدامه مباشرة بثوابت الدولة، وبالتالي لا مجال للتخطيط الذي ينطلق من العاطفة الجياشة، أو من النرجسية الزائدة، لأن المدرس ملزم بتنفيذ برنامج محدد من الدروس، يتساوى في تلقيها كل أبناء المغاربة عبر ربوع الوطن.

ومن هذه المرتكزات التي نرى أن تكون نصب أعين المدرس وهو يخطط لدرسه ما يأتي:

2-1-دستور المملكة:

تشتغل الدولة المغربية ومؤسساتها بدستور يوليوز 2011، الذي تمت المصادقة عليه في استفتاء شعبي، وعليه فإن دروس مواد الاجتماعيات يجب أن تراعي هذا المعطى التشريعي، سواء في اختيارات الدعامة الديدكتيكية الموظفة بالكتب المدرسية، أو عند التعامل مع مواضيع ذات طابع سياسي أو هوياتي، فالحَكم هنا هو الوثيقة الدستورية وما عداها يبقى بعيدا عن الشق التربوي، وحتى نكون إجرائيين، نضرب لذلك بعض الأمثلة:

في دروس التربية على المواطنة، وجب من جهة على الوزارة الوصية تحيين الكتب المبرمجة بالمدرسة المغربية والتي تمتح نصوصها من الوثيقة الدستورية

1996م، ولذا فمن الضروري أن تتم عملية التحيين، ومن جهة أخرى، لا بد للمدرس أن ينتبه لهذه القضية، ولا يشتغل بالكتب المدرسية القديمة التي يجلبها المتعلمون، وإن كان ولا بد، فعليه أن ينبه ويجد في البحث عن بدائل ودعائم تعوض الوثائق غير المحينة.

فمثلا: الكتب المدرسية: المبرمجة للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي التي طبعت بعد 2004م وجبت مراجعتها في الجانب المتعلق بمادة التربية على المواطنة التي تعتمد في بناء دروسها على دستور 1996، فوجب تحيين معطيات هذا المؤلف وفق رؤية دستور2011م، هذه العملية تم التنبيه عليها بواسطة المذكرات الوزارية الموجهة لأطر التدريس، لكن الكتب المدرسية ما تزال موجودة بالسوق مما يطرح العديد من الإشكالات عند اشتغال المتعلمين على وثائق مختلفة.

أما في مادة التاريخ، فإن الأمر يرتبط بجانب الهوية: هوية الدولة المغربية التي حددها الدستور 2011 في: [1]

* **الهوية العربية الإسلامية**: وذلك بحكم الانتماء للأمة العربية والإسلامية على مستوى اللغة العربية والدين الإسلامي.

* **البعد الأمازيغي**: الذي يجد امتداده في الثقافة واللغة الأمازيغيتين اللتين تبناهما المغاربة عبر تاريخهم الطويل، وظلوا متشبثين بها ومحافظين عليها في تواصلهم وعوائدهم المجتمعية ومعاملاتهم.

* **البعد الصحراوي الحساني**: الذي يشكل جزءا لا يتجزأ من الانتماء المغربي.

* هذه الهوية تغذيها روافد مختلفة: **إفريقية وأندلسية وعبرية ومتوسطية**، تعكس

---

[1] - دستور 2011م، تصدير.

تلك الحقيقة التاريخية التي مفادها أن المغرب وعبر تاريخه الضارب في القدم ظل على الدوام ملتقى ومنتهى العديد من الرحلات والموجات البشرية القادمة من الشرق أو الشمال أو المتدفقة من الجنوب.

وهذه المحددات الهوياتية لا بد لمدرس الاجتماعيات أن يكون ضابطا لها وهو يخطط لدرس التاريخ، فلا يسمح بإقحام كل ما من شأنه أن يؤدي إلى التفرقة أو العنصرية أو الإقصاء أو يمرر بعض المغالطات التي تضرب في الصميم الاختيارات الحضارية للدولة المغربية. لذا من واجب درس التاريخ أن يجمع أكثر مما يفرق، ويسهم في البناء وألا يكون مِعْولا للهدم، بل لابد وأن يسهم في فتل حبل الوحدة والبناء الحضاري للدولة المغربية التي انصهرت في بوتقتها حضارات متنوعة، وشعوب عديدة، وثقافات مختلفة شكلت جميعها التميز المغربي.

2-2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين[1]:

يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في قسمه الأول مجموعة من المرتكزات التي ينبني عليها قطاع التربية الوطنية بالمملكة، يمكن إجمالها في الآتي:

- ينطلق من المرتكزات والثوابت التي أكد عليها دستور المملكة، لكن هنا وجب التنبيه على أن المرجعية الدستورية للميثاق الوطني للتربية والتكوين كانت هي دستور 1996م، ومن ثم وجب أخذ الحيطة والحذر ونحن نعتمد في تخطيطنا التربوي في دروس مواد الاجتماعيات على هذه الرجعية الدستورية، التي أكد بعضها دستور

(1) – الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير 2000.

2011م وأضاف إليها أشياء أخرى وجب الانتباه إليها.[1]

- تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح والمتسم بالاعتدال والتسامح[2]؛
- الشغوف بطلب العلم في أرحب آفاقها[3]؛
- المبادرة الإيجابية[4]؛
- المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص؛
- الوعي بالحقوق والواجبات؛
- التواصل باللغة العربية تعبيرا وكتابة مع الانفتاح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم [5]؛
- التشبع بالحوار وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون[6]؛
- الحفاظ على التراث وتجديده؛
- التوفيق بين الأصالة والمعاصرة؛
- الانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية[7]؛

---

(1) – جانب الهوية مثلا، يمكن مقرنتها بين دستور 1996، ودستور 2011، ليتضح الفرق الجلي بينهما.

(2) – الميثاق، ص9.

(3) – نفسه.

(4) – نفسه.

(5) – الميثاق هنا أغفل اللغة الأمازيغية التي أكد عليها دستور 2011.

(6) – نفسه

(7) – نفسه. ص10

- جعل المتعلم في قلب المنظومة التربوية[1]؛

- إشباع حاجات المتعلمين الوجدانية والمعرفية والبدنية والنفسية والفنية والاجتماعية؛

- مد الجسور بين المدرسة والمجتمع والأسرة[2]؛

- التعلم الذاتي[3]؛

- الانفتاح على المحيط[4]؛

2-3- الرؤية الاستراتيجية 15/ 30:

لا تختلف الرؤية الاستراتيجية كثيرا عن المبادئ الكبرى التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلا من خلال المدة الزمنية التي حددها كل طرف، الميثاق جعلها عشر سنين[5]، بينما الرؤية جعلتها تمتد على خمس عشرة سنة. 2015/ 2030، كما أنها نصت صراحة على العديد من المجالات التي لم يذكرها الميثاق، ومن ذلك يمكن أن نذكر:

*المدرسة في صلب المجتمع[6]؛

---

(1) - الميثاق الوطني، ص10.

(2) - نفسه، ص10.

(3) - نفسه، ص11.

(4) - نفسه.

(5) - نفسه، ص15.

(6) - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية، ص5

* الحق في التربية للجميع؛

* مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع [1]؛

* إلزامية التعليم الأولي[2]؛

*التربية الدامجة[3]؛

2-4- المرامي والغايات الكبرى من تدريس مادة الاجتماعيات

ما الأهداف التي تسعى وزارة التربية الوطنية، ومن خلالها الدولة المغربية، إلى تحقيقها من تدريس مواد الاجتماعيات:

على المستوى المجتمعي العام

* ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

* التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛

* تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

* تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث واكتشاف؛

* المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛

* تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛

* التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛

* التشبع بروح الحوار والتسامح والقبول بالاختلاف؛

---

[1] - الرؤية الاستراتيجية، ص8

[2] - الرؤية، ص14.

[3] - نفسه، ص16.

* ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛

* التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛

* التفتح على التكوين المهني المستمر؛

* تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛

* تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.

على المستوى الشخصي للمتعلم:

* الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛

* الاستقلالية في التفكير والممارسة؛

* التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛

* التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛

* ممارسة المواطنة والديمقراطية؛

* إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛

* الإنتاجية والمردودية؛

* تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛

* المبادرة والابتكار والإبداع؛

* التنافسية الإيجابية؛

* الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛

* احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

2-5- الكفايات المرصودة لتدريس مواد الاجتماعيات.

رصدت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الكفايات لمادة الاجتماعيات يتعين بلوغها، بالنسبة لكل مستوى وبالنسبة لكل سلك على حدة، وقد ميزنا في هذه الكفايات بين تلك التي اصطلح على تسميتها بالكفايات النوعية أو الإستراتيجية لكل مادة من مواد الاجتماعيات، وبين الكفايات المستعرضة أو الممتدة التي يمكن بناؤها في مجموعة من المواد المدرسة بالمدرسة المغربية.

2-5-1-الكفايات النوعية:

- بالسلك الثانوي الإعدادي: [1]

الكفايات	العناصر المكونة لها
الكفايات الاستراتيجية	معرفة الذات والتعبير عنها؛ التموقع في الزمان والمكان؛ التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع
الكفايات التواصلية	إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛ التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في

[1] - وزارة التربية الوطنية،التوجيهات التربوية لمادة الاجتماعيات، للسلك الثانوي الإعدادي، نونبر 2019،ص 20 و21 و22 و23 و24 و25 و26.

الكفايات	العناصر المكونة لها
	مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛ التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.
الكفايات المنهجية	منهجية للتفكير وتطوير مداركه العقلية؛ منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛ منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.
الكفايات الثقافية	الجانب الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم (ة)،وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته بصفته مواطنا مغربيا وإنسانا منسجما مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛ الجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.
الكفايات التكنولوجية	قدرة على تصور المنتجات التقنية ورسمها وإبداعها وإنتاجها؛ التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛ التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛ استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاق المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

- الكفايات الأساس بالسلك الثانوي التأهيلي: [1]

كفايات مادة التاريخ	كفايات مادة الجغرافيا
اكتساب كفايات ثقافية ومعرفية. اكتساب مفاهيم تاريخية. توظيف المفاهيم المكتسبة في التفسير. التموضع في الزمن والمجال. ترسيخ اكتساب المهارات المنهجية. ترسيخ اكتساب المهارات التواصلية. تعزيز كفايات استراتيجية ترتبط بالمواقف. ترسيخ القيم والاتجاهات	كفايات منهجية مرتبطة بالمادة. كفايات معرفية مرتبطة بالمادة. كفايات مهارية عرضانية. كفايات مرتبطة بالاتجاهات. اكتساب كفايات ثقافية ومعرفية. اكتساب مفاهيم ومصطلحات جغرافية. توظيف المصطلح الجغرافي في الوصف والتفسير. اتخاذ مواقف إيجابية نحو: البيئة، الموارد الطبيعية، الطاقة المتجددة، التنمية، حقوق الإنسان، النماذج التنموية...

2-5-2- الكفايات المستعرضة:

لا تفصح التوجيهات التربوية بشكل عام عن هذه الكفايات الممتدة، إلا أننا يمكن أن نتلمسها ونحن بصدد الإنجاز، وهذه الكفايات لها أهمية خاصة، إذ إنها تسهم في مد جسور التقارب بين المواد المدرسة، كما أنها تفرض على المدرسين نوعا من

[1] - وزارة التربية الوطنية،التوجيهات التربوية لمادة الاجتماعيات، للسلك الثانوي التأهيلي، نونبر 2017،ص.14 15 16 17.

التنسيق حتى يكون الخطاب التربوي منسجما، ولا يحمل تناقضات على الأقل حسب ما يبدو، وإلا فإن المواد المدرسة يجب النظر إليها باعتبارها وحدة تساهم في البناء المتكامل للمتعلم، ومتى استطعنا أن نصل إلى هذا المستوى من الفهم، فإننا يمكن أن نحقق بسهولة تلك الجسور المعرفية بين المواد المدرسة بالمدرسة المغربية، ومن هذه الكفايات المستعرضة يمكن أن نذكر:

• **مع اللغة العربية**: تسهم مواد الاجتماعيات بشكل فعال في تعزيز الرصيد اللغوي للمتعلم عبر تزويده بمعجم ثري من المفردات، يمكن حسن توظيفها في اللغة العربية وبخاصة في التعبيرين الكتابي والشفوي أن يضفي على منتوج المتعلم جمالية لغوية لا تخطئها عين فاحصة، كما تسهم هذه المفردات في تحسن الذوق عند المتعلم، والانفتاح الأرحب على معاجم اللغة والابتعاد عن المألوف من المفردات، ومثالا على ذلك نسوق المفردات الآتية:

المفردة	الكتاب المدرسي النجاح في الاجتماعيات، س2	المصدر
أساء السيرة	النجاح س2، ص8	ابن عذاري، البيان، ج1.ص 51-52
فسحة الأرض	نفسه، ص10	ابن أبي زرع، الأنيس، ص37-69.
وطيب التربة	نفسه، ص10	نفسه
وسعة المحرث	نفسه	نفسه
وقرب المحطب	نفسه	نفسه
تفرق جمعنا	نفسه	مديرية الوثائق، المجموعة الأولى،
اضطربت البلاد	نفسه، ص18	ابن أبي زرع، 326.
خيفت الطرقات	نفسه.	نفسه
يبايعون وينكثون	نفسه.	نفسه
يخلعون ويقتلون	نفسه.	نفسه
ألفوه قد تبدلت	نفسه.	الناصري، الاستقصا، ج3، ص3-5.
بادت رجاله	نفسه	نفسه
وخف سكانه	نفسه	نفسه
بسيط المغرب.	نفسه	نفسه
يحامون عن البلاد	نفسه	نفسه، ج4، ص109.
ما داهمهم	نفسه	الإفراني، نزهة، ص12. 17.
كلب العدو	نفسه	نفسه
هبت ريح النصر	نفسه	الناصري، ج5، ص84. 96.
منسلخ جمادى	نفسه	نفسه
تلاشي دولتهم	نفسه	نفسه
تمهيد المغرب	نفسه	الزياني، البستان، ق1، ص177
طمست معالمها	نفسه	ابن زيدان، الاتحاف، ج3، ص256-
وسق	نفسه	الناصري، ج8، ص127-169.

المفردة	الكتاب المدرسي منار الاجتماعيات، س2	المصدر
تمكن سلطانه وعلا	ص9	الجزنائي، جنى، ص12. 13. 14.
نهر يضطرد	نفسه، ص10	البكري، المغرب، ص15-18.
مالا جسيما	نفسه، ص11	ابن أبي زرع، ص54.
جامع لخصال	نفسه، ص14.	عبد الواحد المراكشي، البيان ص274.
وهن	نفسه، ص18.	الحميري، الروض، ص416.
الطامة	نفسه،	المقري، نفح، ج6، ص 151.
فسدت النيات	نفسه.	المقري، نفح، ج6، ص 151.
لم تقم للمسلمين	نفسه،	نفسه،
سمت همته	نفسه، ص20	ابن أبي زرع، الذخيرة، ص158.
رجع مفلولا	نفسه، ص20	المقري،6، ص،12. 13
الطاعون الجارف	نفسه، ص21	ابن خلدون، المقدمة، ص 52.
تحيف	نفسه.	نفسه.
طوى كثيرا من	نفسه.	نفسه.
فل من حدها	نفسه.	نفسه.
تداعت	نفسه.	نفسه.
درس السبل	نفسه.	نفسه.
خلت الديار	نفسه.	نفسه.
شرهوا	نفسه.	الناصري، ج4، ص110
تباروا	نفسه.	نفسه.ص111. 112.
وكانت الكرة	نفسه.	ابن القاضي، درة، ج223،2.
مجدل	نفسه.	الفشتالي، مناهل، ص 39.
سنية	نفسه.	الإفراني، ص76.
طوفان الفتنة	نفسه.	نفسه. ص 308- 309.

• **مع اللغة الفرنسية:** ما سجلناه بخصوص اللغة العربية يمكن سحبه على اللغة الفرنسية، فمادة الاجتماعيات خاصة مادة الجغرافيا توظف العديد من المصطلحات العلمية باللغة الفرنسية تسهم في تنمية المعجم اللغوي عند المتعلم، من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

المفردة باللغة الفرنسية	المفردة باللغة العربية
Altitude	ارتفاع
Développement durable	تنمية مستدامة
Sol	تربة
Reliefs	تضاريس
Pôle	قطب
Eau potable	ماء صالح للشرب
Ecosystème	نظام بيئي
Erosion	تعرية
Adaptation	تكييف
Climat	مناخ
Pollution	تلوث
Recyclage	إعادة التصنيع
Gouvernance	حكامة
Matière organique	مادة عضوية
Déchets	نفايات
Mondialisation	العولمة

• **مع التربية الإسلامية: تشترك** مادة التربية الإسلامية ومادة الاجتماعيات في العديد من نقط الالتقاء، وتعملان على ترسيخ قيم مشتركة في مجال الهوية والوطنية والكونية، ومن هذه القيم المشتركة يمكن أن نذكر[1]:

+ تعزيز الانتماء للوطن.
+ ترسيخ الهوية المغربية في كل أبعادها؛
+ التشبع بالقيم الإسلامية وعيا وممارسة؛
+ تمجيد التاريخ الوطني والإسلامي؛
+ تعزيز الاعتزاز بالذات؛
+ تقدير الذات في علاقتها بالآخر؛
+ حرية التعبير واحترام الآخر؛
+ قبول الاختلاف؛

• **مع الفلسفة:** ما انفك الحديث عن الفلسفة في المدرسة المغربية يصطبغ بمجموعة من الأصباغ، التي لن تسهم في البناء أكثر مما تساهم في النكوص نحو الخلف، والتأسي لواقع منزلق في متاهات جلد الذات، أو التمرد على الواقع ورفضه. وتبني قيم غريبة عن المجتمع المغربي، ولا شك أن مادة الفلسفة بما هي أهل له على مستوى بناء المنطق العلمي والتفكير المنهجي، يمكن أن تساهم في بناء هذا المواطن الصالح الذي تسعى المدرسة المغربية ككل إلى تحقيقه.[2]

---

[1] – مناهج التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية، يونيو 2016، ص 3 و4 و9 و10.

[2] – التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، وزارة التربية والوطنية، نونبر 2007م، ص4 و5 و6.

ومادة الاجتماعيات تدرس فيها العديد من الإشكالات الفلسفية المرتبطة بمادة التربية على المواطنة، التي تدرس فيها مجموعة من الدروس ذات البعد الفلسفي التجريدي مثل: الديمقراطية، الحرية، الكرامة، التضامن، التعايش، العدل، الحق... وفي مادة التاريخ تدرس دروس تتعلق بتاريخ الفلسفة ومهدها، بلاد الإغريق، النهضة الأوربية، عصر الأنوار...

فهذه دروس ذات نفس فلسفي، بفضل التنسيق بين المادتين يمكن أن نسهل انسيابية المعرفة لدى المتعلمين.

• **التربية التشكيلية**[1]: تستعمل مادة الاجتماعيات العديد من التقنيات التي توظف في مادة التربية التشكيلية على مستوى استعمال الألوان ودلالتها، واستعمال تقنيات الرسم المختلفة، وطريقة الرسم وآلياته، ومادام المتعلم يطالب في مادة الاجتماعيات بإنجاز رسوم مبيانية وخرائط، ويوظف ألوانا متعددة، فهنا وجب مد جسور التنسيق بين مادة الاجتماعيات ومادة التربية التشكيلية، وبخاصة في علاقتهما بجمالية المنتوج المقدم من قبل المتعلم.

• **مع علوم الحياة والأرض**[2]: غالبا ما نجد مادة علوم الحياة والأرض تشتغل على مواضيع وكفايات هي نفسها ما تشتغل عليه مادة الجغرافيا، ويكفي إلقاء نظرة سريعة على البرنامج الدراسي للمادتين لنلمس هذا التقارب الكبير بينهما، وبخاصة في

---

(1) – التوجيهات التربوية لمادة التربية التشكيلية، بسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، غشت 2009م، ص2 و3 و4 و5 و6.

(2) – التوجيهات التربوية لمادة علوم الحياة والأرض بسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، غشت 2009م، ص 8 و9 و10

معالجة بعض القضايا المرتبطة بالصخور والحركات الباطنية والموارد الطبيعية وسبل حمايتها والتنمية المستدامة والتلوث ومخاطره والجفاف والموارد المائية...

وهذا التقارب بين المادتين يفرض على مدرسيهما أن يعملوا وفق تنسيق محكم حتى يتفادوا خطابا مزدوجا أثناء الحصة التعليمية المرتبطة بكل مادة، على مستوى الجهاز المفاهيمي الموظف بينهم، وكذلك على مستوى تكامل المعرفة التعليمية المقدمة للمتعلم، والعمل على تفادي التكرار.

- **مع الرياضيات:** [1]

ينجز المتعلم في مادة الاجتماعيات العديد من العمليات الحسابية، ويستعمل فيها العديد من الأشكال الهندسية، وهو بذلك ينهل من مادة الرياضيات الشيء الكثير. فمن العمليات البسيطة المتعلقة بالجمع والطرح وما إليها، إلى عمليات معقدة على مستوى البحث عن النسب المئوية والعمليات الإحصائية، وتحويل النسب إلى مبيانات بسيطة ومعقدة، وكل ذلك يتم وفق منطق رياضي وجب تعزيزه عند المتعلم، والانفتاح على الإمكانات الهائلة التي تتيحها مادة الرياضيات.

خامسا: نماذج عملية للتخطيط التربوي لمواد الاجتماعيات.

1- ما لا بد منه في جذاذة مواد الاجتماعيات:

حتى لا نظل مرتبطين بأمور النظرية، فإننا نقترح جانبا تطبيقيا لهذه الدراسة ينطلق من معالجة نماذج لتخطيط بعض الدروس في مادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي:

---

[1] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة الرياضيات بالسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، غشت 2009، ص3 و4 و5 و6 و7 و8.

نموذج لتخطيط قصير أو متوسط المدى في درس الاجتماعيات: ثانوي إعدادي.

الدرس	تاريخ الإنجاز	الكفايات الاستراتيجية	الكفايات المستعرضة	الأهداف	الحصص
عنوان الدرس	حسب التوزيع السنوي للدروس	نحدد بدقة ما هي الكفايات التي نسعى إلى تحقيقها من المادة ككل	ما هي امتدادات الدرس المرتقبة بالنظر للمستوى الدراسي ككل في علاقته بالمواد المدرسة	تسجيل الأهداف التعلمية التي يراد تحقيقها من الدرس	كل حصة تناسب مقطعا تعلميا

نموذج لتخطيط قصير أو متوسط المدى في درس الاجتماعيات: ثانوي تأهيلي.

الوحدة	تاريخ الإنجاز	الكفايات الاستراتيجية ا	الكفايات المستعرضة	الأهداف ا	الحصص
عنوان الوحدة العنوان الفرعي	حسب التوزيع السنوي للدروس	نحدد بدقة ما هي الكفايات التي نسعى إلى تحقيقها من المادة ككل	ما هي امتدادات الدرس المرتقبة بالنظر للمستوى الدراسي ككل في علاقته بالمواد المدرسة	تسجيل الأهداف التعلمية التي يراد تحقيقها من الدرس	كل حصة تناسب مقطعا تعلميا

نموذج جذاذة لدرس الاجتماعيات: ثانوي إعدادي

مبدئيا نوجه عناية القارئ إلى أننا بصدد **وضع تصور** لدرس الاجتماعيات وليس نموذجا لدرس، ولا شك أن الفرق واضح بين التصور والنموذج، بل هما على طرفي نقيض، فالتصور إنما هو أرضية قابلة للنقاش والتثوير، ومن ثم التعديل والزيادة والنقصان، لأنه يقر منذ البداية بالنقص ويترك الباب مفتوحا أمام الاجتهادات المختلفة، ويفتح بابا للنقد البناء الذي يمكن أن يطور العمل ويصل به إلى درجة من التجويد، تنال رضا الفاعل التربوي في الميدان.

أما العمل النموذجي أو الجذاذة النموذجية، فإن وصفها كذلك يغلق الباب أمام أي محاولة للمراجعة أو الإضافة، وعليه نكون أمام عمل نمطي، يستدعي الأخذ به والعمل على تنزيله، ولعمري إن هذا النوع من التفكير هو ما أوصل الدرس التربوي بالمدرسة المغربية إلى الأفق المسدود، وأوصد الباب أمام الاجتهاد، وتحجم مساحة الإبداع والتجديد التربوي بالمدرسة المغربية.

وعلى ضوء هذا نقترح نماذج لتخطيط بعض دروس مواد الاجتماعيات على مستوى تفصيل الحديث عن الجذاذة:

يتضمن الهيكل العام للجذاذة قسمين أساسيين هما الجزء الخاص بالتقديم للدرس، ثم الجزء الخاص بمختلف العمليات الديداكتيكية للتخطيط:

فأما الجزء الأول فنقترح أن يتضمن العناصر الآتية، وهي بمثابة بطاقة هوية للدرس، تمكن الفاعل التربوي من معرفة العناصر الآتية:

عنوان الدرس: لا بد من تسجيل عنوان الدرس كاملا كما ورد في الكتاب

المدرسي، ما لم ترد في ذلك مذكرة من الجهات الوصية على القطاع تنبه إلى ضرورة حذف أو تعديل العنوان، لأن الأمر مرتبط بمتعلم مغربي يتلقى تعليما ومعرفة على قدم المساواة مع باقي المتعلمين داخل التراب الوطني، وبالتالي لا مجال للاجتهاد في العنوان، لأن من شأن ذلك أن يمس بمبدإ تكافؤ الفرص بين مختلف المتعلمين المغاربة.

المادة: لابد من تحديد المادة التي يندرج فيها الدرس، هل يتعلق الأمر بمادة التاريخ، أو الجغرافيا، أو التربية على المواطنة.

المستوى: يجب أن يحدد بدقة، لأننا إزاء سلكين مختلفين: الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، وداخل كل سلك توجد مستويات متعددة: ثلاثة مستويات في التعليم الثانوي الإعدادي: الأولى والثانية والثالثة، وثلاثة مستويات أخرى بالسلك الثانوي التأهيلي: الجذع المشترك والأولى باك والثانية باك، بشعب عديدة: الأدبية والعلمية والتقنية والاقتصادية والتعليم الأصيل. فلا بد من مراعاة كل مستوى وكل شعبة وتحديد ذلك في البطاقة التعريفية للجذاذة.

ترتيب الدرس: كل درس داخل البرنامج الدراسي المعد من لدن الوزارة الوصية على القطاع يحمل رقما ترتيبيا معينا وجب احترامه، وهو يعكس التسلسل الترتيبي لإنجاز الدروس على مدار السنة الدراسية، ما لم يرد من وزارة التربية الوطنية من مذكرات تفيد تقديم بعض الدروس وتأخير البعض الآخر بناء على تقديرات خاصة، ومن ثم وجب على المدرس أن يتنبه إلى هذا الرقم التسلسلي للدروس ويأخذه بعين الاعتبار.

الأسدس: تمتد السنة الدراسية في أسدسين، وفي ضوئهما تقسم الدروس، دروس

خاصة بالأسدس الأول وأخرى خاصة بالأسدس الثاني، إلا إذا ورد من الوزارة ما يفيد تقديم أو تأخير بعض الدروس.

مدة الإنجاز: يقصد بها المدة الزمنية التي تخصص لإنجاز الدرس كليا، وهذه المدة ليست اعتباطية أو يمكن التصرف فيها كما اتفق، ولكنها منضبطة لتوزيع سنوي يراعي السير العادي للسنة الدراسية، التي تنطلق في وقت محدد وتنتهي في توقيت محدد، وبالتالي على الفاعل التربوي أن يلتزم بالحصص التي تحددها التوجيهات التربوية لإنجاز كل درس على حدة، فبعض الدروس تحدد لها حصتان، والبعض الآخر ثلاث حصص، وهذا التحديد في الغلاف الزمني ليس تضييقا على المدرسين، ولكن يمكن النظر إليه من باب التدبير المعقلن للزمن المدرسي الذي يساير مستوى المتعلمين والشعب التي ينتمون إليها، فالغلاف الزمني الذي يخصص لدرس الاجتماعيات للشعب الأدبية ليس بالضرورة هو نفسه الذي يخصص للشعب العلمية أو لشعب التعليم الأصيل، فلكل مستوى خصوصيته ولكل شعبة خصوصيتها التي تميزها عن باقي الشعب في المدرسة المغربية.

المراجع: أول ما تجب الإشارة إليه في لائحة المراجع المعتمدة والمتضمنة في الجذاذة اسم الكتاب المدرسي المعتمد في إنجاز الدرس، لأن وزارة التربية الوطنية أقرت عددا كبيرا من الكتب المدرسية التي أنتجت وفق ضوابط بيداغوجية حددتها الوزارة الوصية على القطاع، وبالتالي لابد من تحديد الكتاب المدرسي المبرمج، وبعد ذلك، ينفتح المخطط للدرس على مجموعة أخرى من المصادر والمراجع، لإغناء الدرس بالوثائق والمعلومات التي تخدم الدرس، وتجعل بناء التعلمات ميسرا لكل المتعلمين.

الكفايات المستهدفة: ما هي الكفايات التي يسعى الدرس إلى الإسهام في بنائها، فهذا الإسهام يجب أن تكون واضحا في ذهن المخطط، حتى يخطط للدرس وفق ما يراد أن تحققه المادة المدرسة من كفايات أساسية وأخرى مستعرضة، أي إن الدرس الذي نخطط له لا يهدف إلى تحقيق كفاية معينة، لأن الكفاية يصعب بل قد يستحيل تحقيقها في درس معين وإنما الدرس المنجز يساهم في بنائها مع مجموعة أخرى من الدروس.

أهداف التعلم: ينطلق المدرس من الكفايات المرصودة لكل درس وعلى ضوئها يتم تسطير مجموعة من الأهداف التربوية يسعى الدرس إل بلوغها، ولابد لهذه الأهداف من شروط:

أن تكون واضحة وتتجاوز الغموض الذي يميز بعض الأهداف، فكلما كان الهدف التعليمي واضحا كلما أمكن تحقيقه.

مصاغة صياغة صحيحة: لابد من حسن صياغة الهدف التعليمي، سواء من حيث السلامة اللغوية أم من حيث سلامة الأسلوب.

قابلة للتحقيق: أي إن الهدف التعليمي يجب أن يتحقق، وإلا كان هناك خلل ما يحول دون تحقيق الهدف، والذي يؤشر على هذه الوضعية هو القابلية للتقويم، أي إن الهدف عندما يصاغ ويتم الاشتغال على الوثائق التي تسعى إلى تحقيقه، لابد وأن يتبع بعملية التقويم بمفهومه الواسع، فالتقويم هو المرحلة التي تجعلنا نحكم على هدف ما هل تحقق، وإذا لم يتحقق فإننا نحاول البحث في الأسباب التي حالت دون ذلك.

الواقعية: الأهداف التعليمية يجب أن تكون واقعية، تراعي المستويات العمرية والمعرفية للمتعلم، كما أنها تراعي الظروف المحيطة بالعملية التعليمية التي قد تكون

مشجعة على البيئة السليمة للتعلم، فمعرفة هذه الظروف يساعد على التخطيط لأهداف واقعية غير حالمة يمكن تحقيقها بالنظر للمعطيات الذاتية والموضوعية المتوفرة.

أن تلامس مختلف جوانب التعلم: معلوم أن المتعلم يحتاج لتنمية مجموعة من الجوانب في شخصيته، حتى ينشأ لدينا ذلك المواطن الصالح، والعملية التعليمية يجب أن تصب في إشباع رغبات المتعلم: المعرفية والنفسية والمهارية والحسية الحركية، فهذه الجوانب يجب أن تكون حاضرة في صياغة الأهداف التربوية، فيحدد المدرس مجموعة من الأهداف التي تلامس الجانب المعرفي والعاطفي والمهاري ويشتغل على تحقيقها داخل الفصل الدراسي.

بعد هذا الجزء التعريفي، نمر إلى **المستوى الثاني من تخطيط الجذاذة:** وهو الجزء الخاص بمختلف العمليات الديداكتيكية للتخطيط: الذي يضم العناصر الآتية:

مراحل إنجاز الدرس: وهنا نصب التخطيط على المراحل الكبرى التي ينقسم إليها الدرس، أي تلك العناوين الرئيسة والفرعية التي ينبني عليها الدرس، وهنا نذكر بما تعرف عليه مدرسو مواد الاجتماعيات بشأن تقسم الدرس إلى تمهيد، ومقدمة، ثم خاتمة، و أرقام رومانية كبيرة، وينقسم كل عنوان إلى عناوين فرعية تأخذ أرقاما متسلسلة، 1 و2 و3، وهذه الطريقة ما يزال العمل بها جاريا عند فئة عريضة من مدرسي المادة، لأنها أكثر فاعلية في رأيهم[1]، متجاوزين تلك العناوين التي تقدمها الكتب المدرسية الجديدة التي جاءت متناغمة و التدريس وفق مقاربة بالكفايات، التي تقسم الدرس إلى مقاطع تعلمية وكل مقطع يقسم إلى أنشطة تعلمية، بينما كتب أخرى تتحدث

---

(1) – حسب تجربة ومعاينة شخصية، في إطار مواكبة التكوين بمراكز التكوين.

عن أنشطة تعلمية دون الإشارة إلى المقاطع.[1]

التمهيد والمقدمة: هل هما مرحلتان منفصلتان أم متصلتان؟

غالبا ما يتم الخلط بين هاتين المرحلتين اللتين نراهما ضروريتين في بناء درس الاجتماعيات، ولا يمكن تجاوزهما أو الاستخفاف بأهميتهما، والذي نقترحه أن ننظر إليهما من زاوية ديدكتيكية تسعى إلى توظيف عدة مهارات لإنجاح درس الاجتماعيات، وإذا كانت درجة التحكم في التمهيد والمقدمة واعية كلما انعكس ذلك على باقي مراحل الدرس.

التمهيد:

نقدِر أنه مرحلة أساسية في البناء الديداكتيكي لدرس الاجتماعيات، ومن ثم وجب منحه ما يستحق من أهمية، لأنه هو المرحلة التي تنقل المتعلم من مادة إلى أخرى، عندما يتعلق الأمر بمواد متتابعة زمنيا، ومن بيئة إلى أخرى، عندما يتعلق الأمر بيئات تعليمية متباينة مجال التربية البدنية مثلا ومجال القسم، أو بين الساحة المدرسية والقسم أو بين المؤسسة التربوية ومحيطها القريب، فالتمهيد مرحلة لها من الأهمية الشيء الكثير، من ثم وجب الانتباه إليها على مستوى انتقاء التمهيد الذي يناسب اللحظة البيداغوجية التي يشتغل عليها المدرس.

وهنا نتحدث عن أنواع متعددة من التمهيد، منها:

ما دأب عليه السادة مدرسو المادة من الانطلاق من مراجعة الدرس السابق أو ما

---

[1] - الكتاب المدرسي **منار الاجتماعيات** للسنة الثالثة إعدادي يعتمد المقاطع والأنشطة، أما كتاب **مورد التاريخ والجغرافية** للسنة الأولى من سلك الباكالوريا يعتمد الأنشطة فقط.

أنجز منه، ثم المرور نحو الدرس الجديد أو ما تبقى من الدرس والخاتمة، وهذا النوع من التمهيد لا يتطلب جهدا كبيرا، كما أنه لا يسجل أي إبداع من لدن المدرس، وغالبا ما يبعث الملل في نفوس المتعلمين الذين يكونون قد ألفوا هذا النوع من التمهيد، وبالتالي لا يسجل لديهم أي حافزية للتعلم، أو الانخراط الإيجابي في التعلم.

كما يمكن للتمهيد أن ينطلق من دعامة ديدكتيكية إما داخلية، أي متوفرة بالكتاب المدرسي، وقد تكون خارجية يصحبها المدرس معه، مثل صورة، أو كاريكاتير أو نص أو خريطة أو شريط فيديو قصير أو أرقام وإحصاءات... وهذا النوع من التمهيد ينم عن وعي وجهد معتبرين من المدرس الذي بين الفينة والأخرى يخرج عن المألوف ويفتح المجال الرحب نحو الإبداع والتجديد والتفكير المنهجي للرقي بالمادة، في محاولة من المدرس لطرد الملل والمعتاد اليومي، كما ينمي في المتعلمين التطلع للجديد ويقوي لديهم الرغبة في التعلم، وبين كل هذا يرسم المتعلمون للمدرس صورة جميلة تخرج عما ألفوه وما اعتادوه في درس الاجتماعيات.

ويبقى أحسن أنواع التمهيد ذلك الذي ينطلق من والواقع المعيش للمتعلم، يستنفر فيه أحاسيسه ويدفعه دفعا نحو الانخراط في المجال، وينشرح صدره للتلقي والترقي، كيف لا وهو يشعر أن جزءا من معيشه سيكون موضع سؤال تعليمي من لدن المدرس، وقد أثبتت التجربة[1] أن هذا النوع من التمهيد يتفاعل معه المتعلمون بشكل غريب، حتى أولئك الذين يوصفون بأنهم أقل اهتماما بالمادة فإنهم ينخرطون في محاولة التفاعل مع أسئلة المدرس، لا لشيء سوى لأنها تلامس جزءا من حياتهم.

---

(1) – حسب تجربة ومعاينة شخصية، في إطار مواكبة التكوين بمراكز التكوين.

لكن وجب التنبيه أن ليس كل دروس مواد الاجتماعيات صالحة لأن يتناسب تمهيدها والواقع المعيش للمتعلم، وهنا لا بد من أن يسعى المدرس إلى استنفار ملكاته الإبداعية رغبة في تجويد التعلمات وتجاوز المألوف منها وتحقيق ذلك التفاعل الإيجابي بين المدرس والمادة والمتعلمين، فيستقر في ذهن المتعلمين أن المدرس مجدد ومبدع ولا يكتفي بطريقة واحدة في كل دروسه، ومن ثم يفتح أمام المتعلمين مجالا للإبداع التربوي.

المقدمة

كما يدل عليها اسمها فإنها تلك المرحلة التي تقدم للدرس، والمقدمة من حيث بنية موضوعها لا تثير نقاشا كبيرا بين مدرسي مواد الاجتماعيات، فيتفق الفاعلون التربويون على أن المقدمة يجب أن تصاغ بأسلوب واضح خال من أي تعقيد لغوي، كما يجب أن تكون تقريرية يقدمها المدرس للمتعلمين أو يشركهم في بنائها، ويستحسن أن تنتهي بمجوعة من الأسئلة التي تنم عن المراحل الكبرى للدرس.

الدعامات الديداكتيكية:

كنا قد فصلنا فيها الحديث بما يكفي [1]، لكن، في مستوى التخطيط للدرس التربوي كثيرا ما تصادفنا في مقطع أو نشاط تعلمي تعدد الوثائق وتنوعها مما يطرح معها سؤال: كيفية التعامل معها؟ هل توظف بالكامل في النشاط؟ أم يمكن الاستغناء عن بعضها؟ وهل يمكن تعويضها بالكامل؟ أو تعويض بعضها؟

هذه أسئلة كثيرا ما يبوح بها الطلبة الأساتذة، والسادة المدرسون للمادة، لكن

[1] - يرجع للصفحات الآتية: الصفحة 105 وما بعدها.

دعونا نتفق حول قضية معينة تنص عليها التوجيهات التربوية التي تعتبر أن الكتاب المدرسي إنما صيغ في محتواه وهندس في مبناه ليوجه إلى المتعلم بالدرجة الأولى، والمدرس يستأنس به في التخطيط لدروسه، ومن ثم تكون التوجيهات التربوية التي تعتبر بمثابة "دستور" للمادة قد تركت الباب مشرعا أمام اجتهاد المدرسين ليعملوا نظرهم في الوثائق المعروضة بالكتاب المدرسي فيأخذوا منها ما يرونه صالحا لبناء التعلمات، وإلا فبإمكانهم التخطيط لدروسهم بناء على مجموعة من الوثائق والدعامات الخارجية شريطة أن تتوفر فيها الشروط العلمية والبيداغوجية.

وبالمقابل يمكن للمدرس أن يلجأ إلى مبدأ الانتقاء والمفاضلة بين الوثائق الموجودة بالكتاب المدرسي، فليس ملزما بالاشتغال عليها كاملة، بل يفاضل بين الوثائق ويحرص على التنويع بالشكل الذي يضمن استمرار التواصل البيداغوجي لدى المتعلمين، ويثير لديهم حافزية التعلم الذاتي.

التدبير الديداكتيكي لأنشطة الدرس:

في هذا المستوى من التخطيط يحرص المدرس على التفعيل الجيد لمختلف التدخلات التربوية والديداكتيكية لإنجاح الدرس، منها:

طريقة العمل: ما هي الطريقة الفضلى لإنجاح الدرس؟ ربما قد يرى البعض أن طرح السؤال بهذه الصيغة لا يخلو من تصور حالم لدرس الاجتماعيات، بخاصة وأن أغلب العمليات التربوية داخل الفصل يتم التخطيط لها وفق الطريقة العمودية، أي أن المدرس هو من يجب أن يقود كل العمليات التربوية وفق تصور معين، ولعل هذا الأمر فيه كثير من المساحات التي تلغي المتعلم وتعتبره عاجزا عن المشاركة الفعالة في بناء الدرس، والأمر غير ذلك كما سنوضح لاحقا، فالطريقة التربوية الناجعة التي يجب أن

يفكر فيها المدرس وهو يخطط للدرس ينبغي أن تبني على ما هو متوفر بين يدي المدرس، مثل: تفعيل آليات الحوار البيداغوجي بين المتعلمين أنفسهم بطريقة أفقية على مستوى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين، ويكون المدرس فيها منشطا ومسهلا للعملية التربوية.

كما يمكن للمدرس أثناء التخطيط للدرس أن يفكر في عمل المجموعات، أو مواضيع للبحث عبر إنجاز ملفات بحثية، وطبعا هذا الأمر يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مختلف الظروف الذاتية والموضوعية في المدرسة المغربية.

الأسئلة التعليمية: بناء الأسئلة التعليمية ليس بالأمر الهين كما يبدو منذ الوهلة الأولى، لأن الأمر لا يتعلق بسؤال عادي يطرح ويتوقع إجابة معينة، وإنما هو سؤال تعليمي، الغرض منه الوصول إلى أفكار تغني الدرس وتساعد على التعلم الذاتي للمتعلمين، وبهذا المعنى فإن للسؤال التعليمي أهمية كبرى وجب على المخطط للدرس أن يأخذها بعين الاعتبار. والسؤال التعليمي لا ينطلق من فراغ، كما لا ينفع معه الشكل التوليدي للأسئلة، وإنما هو مرحلة مفكر فيها بطريقة جيدة، بل لا نبالغ إذا زعمنا أن السؤال التعليم هو محور العملية التعليمية التعلمية، لأن ما ينتظر من ورائه هو لب الفعل التربوي، كما أنه هو الذي يكشف عن مدى تفاعل المتعلمين والدرس، ويحفزهم للانخراط الإيجابي في عملية التعلم.

وللسؤال التعليمي شروط عديدة، يمكن أن نذكر بعضها:

لا بد أن ينطلق من وثيقة تربوية موظفة في الدرس، فلا ينفع أن يطرح المدرس أسئلة تروم بناء التعلمات من فراغ دون سند تربوي.

لا بد للسؤال التعليمي من أن تكون صياغته اللغوية واضحة، وخالية من التعقيدات اللغوية.

لا بد أن يكون مختصرا في تركيبته اللغوية.

لا بد من توظيفه في اللحظة البيداغوجية المناسبة.

ولا ينتظر من طرحه إجابات عديدة.

ولا بد أن يخدم أهداف التعلم.

وبهذا النوع من الأسئلة نتجنب العشوائية في العملية التعلمية، ونضمن إسهام المتعلم في بناء التعلمات.

بناء / تركيب التعلمات: تعرف كذلك بالملخص والمنتوج والحصيلة، وتكاد تكون هذه المرحلة في التخطيط آخر محطة، لكن، في كثير من الأحيان، تثار حولها العديد من الأسئلة على مستوى الهدف منها، ومن يساهم في بنائها، ويصطدم الطلبة الأساتذة، بل وحتى الفاعلون في القسم بهذا المستوى من النقاش التربوي حول بناء التعلمات، هل تقدم جاهزة للمتعلم أم يساهم في بنائها، ويمكن أن نميز في الإجابة عن هذا السؤال بين مستويين:

أولهما يفضل تقديمها جاهزة للمتعلم بعد أن يستنفذ المدرس مختلف شروحه ويحقق الأهداف التي رسمها لجزء من تخطيطه. وحجة هذا الفريق لا تخرج عن سببين موضوعيين: أما السبب الأول فيرجعونه لضعف مستوى المتعلمين الذين سوف لن يقدروا على تكوين ملخصات خاصة بهم، أما الثاني فمرده لضغط الرزنامة التربوية التي تفرض على المدرسين إتمام البرنامج المقرر في أوقات محددة من السنة الدراسية،

وبخاصة إذا كانت المستويات إشهادية.

لكن، إذا كنا نقر بما سلف ذكره من حجج للفريق الأول، لأن ذلك واقع والواقع لا يرتفع، وبقليل من النقاش يمكن رد هذه الحجج، وذلك من خلال الآتي:

إن المتعلم المغربي شأنه شأن باقي المتعلمين على المستوى العالمي، لا يختلف عنهم في شيء، ربما المجال الوحيد الذي يشكل الفرق بينهم هو البيئة التعلمية كيف نضجت عند غيرنا، وبقيت تراوح مكانها عندنا، فبقليل من الجهد يمكن أن نمرن المتعلم على إنتاج معرفته بمعية مدرسه الذي ينحصر دوره في التوجيه والتنشيط والتصحيح والمواكبة، وليس الوصاية أو الأبوية، فلا بد من ترك مساحة معتبرة للإبداع التربوي، وعدم النظر إلى المتعلم على أنه قاصر عن إنتاج تعلماته.

وهنا نكون أمام تخطيط واع يسمح بإشراك المتعلمين، بطريقة فردية أو بشكل جماعي، وفق المثل الصيني "علمني كيف أصطاد السمكة"، ولعل هذا ما ينقصنا في مدرستنا المغربية، كيف أننا ما زلنا ننظر إلى المتعلم على أساس أنه قاصر وجب ملؤه بمختلف المعارف، ولعل هذا التوجه في التربية والتعليم تم تجاوزه، ليس من قبل الدول التي سبقتنا في الميدان وتحققت مراتب متقدمة في سلم الترتيب العالمي لمدارسها بل من الدول التي كانت يوما ما برفقتنا وقطعت أشواطا معتبرة في إصلاح نظامها التربوي الذي ينبني على التجديد والحرية والإبداع والتعلم الذاتي.

أما السبب الثاني المرتبط بضغط البرنامج الزمني، فالأمر مقبول، ولكن إذا كان هناك تدبير معقلن للزمن المدرسي يمكن تجاوز هذا المشكل، لأن الغاية الكبرى من التربية والتعليم هي خدمة المتعلم وجعله مواطنا صالحا، فكيف يمكن أن يكون هذا الصلاح والمتعلم غير قادر على إنتاج تعلماته، أو على الأقل أن يسهم في بنائها.

أما الفريق الثاني بخصوص بناء التعلمات: فيتحمس للفكرة التي مفادها أن المتعلم يساهم في بنائها، وهو توجه سليم ويتناغم والتدريس وفق المقاربة بالكفايات التي تبنتها المدرسة المغربية، لكن، للإنصاف، نود التذكير أن هذا المبدأ نادت به مختلف التوجيهات التربوية التي واكبت مادة الاجتماعيات منذ بداية نهاية سبعينات القرن الماضي، لكن ألحت عليها التوجيهات التربوية كثيرا، لأنها تهدف إلى تهيئ المتعلم منذ المرحلة الإعدادية إلى أخذ النقط وتكوين الملخص في أفق تهيئته إلى مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي والجامعي.

وبناء التعلمات يتم عبر تقنية أخذ النقط وتسجيلها مباشرة على الدفاتر أو عبر المساهمة الجماعية من قبل المتعلمين في إنتاج ملخص وتدوينه في الدفاتر، وهي عملية متعبة في البداية ،لكن، إذا تعود عليها المتعلمون، يمكن أن ييسروا العديد من المهام على المدرسين.

وما يمكن أن نتفق عليه في بناء التعلمات هو أن نسعى جاهدين إلى محاولة تغيير نظرة المتعلمين لدروس مواد الاجتماعيات، وتكون النمطية هي سيدة الموقف، فقد شاع عند المتعلمين في مواد الاجتماعيات أن الملخصات هي تجميع لمجموعة من الأفكار، تضم لبعضها لتكون فقرة خدمة لعنوان أو لنشاط معين.

لكن، يجب على مدرسي هذه المواد أن يفكروا بل يبدعوا في عملية تغيير المعتاد، وذلك بتنويع أساليب بناء التعلمات، عبر توظيف العديد من المهارات التي يمكن أن تضفي على درس الاجتماعيات نوعا من الحيوية، ونضمن انخراطا كبيرا من قبل المتعلمين في بنائها والتفاعل مع توجيهات المدرسين، كما تساهم من جهة أخرى في تصحيح تلك النظرة النمطية عن درس الاجتماعيات الذي هو درس من أجل الحفظ

والاسترجاع يوم الامتحان، ومن هذه المهارات نذكر:

الخطاطة: يمكن أن تؤدي الخطاطة خدمة جليلة لدرس الاجتماعيات عند توظيفها بطريقة سليمة تراعي مختلف العناصر الضرورية في رسمها وتعبئتها، من ذلك ضبط العناصر الأساسية للخطاطة وعناصرها الفرعية، ثم الأسهم التفاعلية، ويمكن للمتعلم أن يوظف مهارة الخطاطة إن هو استوعبها جيدا في كل المواد وكذلك أثناء قيامه بمراجعة بعض المواد، وما الخرائط الذهنية في هذا لمستوى ببعيدة عن الخطاطة.

الجدول: هنا يمكن أن نوظف الجدول على مستوى بعض المقارنات أو سنوات/ نسب / إحصاءات، وما يقابلها من معطيات، فعوض تكوين فقرة تجمع كل هذه الأرقام والنسب يمكن إدراجها في جدول.

الخريطة: الخريطة حاضرة بقوة في درس الاجتماعيات، وغالبا ما لا تستغل على الوجه الأصح، فينظر إليها أنها وسيلة ديداكتيكية تستخرج منها معلومات فحسب، والأمر غير ذلك فالخريطة من حيث التوظيف التربوي تتجاوز هذا الأمر، فيمكن توظيفها في بناء تعلمات درس التاريخ كما الجغرافيا، فينطلق المتعلمون من معطيات ووثائق ويقومون بتوطينها في كراساتهم بناء على توفير إطار جاهز لخريطة ما.

وهنا سينخرط كل التلاميذ في عملية الاشتغال الفردي والجماعي لاستخراج المعلومات، ثم ينتقلون إلى الاشتغال الفردي عبر توطينها، وبذلك نضمن إسهاما فعالا من قبل المتعلمين في درس الاجتماعيات، وبهذه الطريقة يمكن أن نحد من الشغب والوقت الميت داخل الحصص المدرسية.

تقنية النقط: يتحول المنتوج وفق هذه المهارة إلى مجموعة من النقط أو

العوارض التي يعمل المتعلم على أخذها في كراسته كلما بدت له فكرة معينة، أو استوفى المدرس مرحلة معينة من النشاط، وحتى تحقق هذه التقنية مرادها يطلب من المدرس أن يعي جيدا صعوبة المهمة، وينبه المتعلمين ويرشدهم عند كل استيفاء للفكرة حتى لا نسقط في نوع من الفراغ، أو انقطاع للتواصل البيداغوجي داخل الفصل، فيحرص على التتبع ليتأكد أن كل المتعلمين يدونون النقط، وبقدر صعوبة هذه التقنية بقدر ما يمكن أن تسهل عملية التعلم الذاتي وتساعد على الإسراع في عملية إنجاز الدروس، لأن العملية تكون بالتوازي: الاشتغال على الوثائق فالشرح ثم التدوين.

الخط الزمني: غالبا ما يوظف الخط الزمني في درس التاريخ عندما يتعلق الأمر بتطور بعض الدول المدرسة أو مراحل زمنية معينة، يدرك بواسطته المتعلم أن الزمن متحرك، ويمكن أن يغنيه عن فقرة.

المبيان: يوظف على نطاق واسع في درس الجغرافيا، كما يمكن أن يدرج في باقي دروس مواد الاجتماعيات.

وميزة هذه المهارات التي ذكرناها أنها يمكن أن تضفي على درس الاجتماعيات حيوية معينة، والأهم أنها يمكن أن توظف في عملية التقويم، فيطلب من المتعلم أن يحول مهارة معينة إلى فقرة من أسطر محدد يوضح فيها تطور ظاهرة معينة، وبذلك نكون قد ساهمنا في تغيير عقلية المتعلم نحو المادة وفتحنا بابا جديدا في عملية التقويم التي لم تعد تعتمد على استنفار المخزون الذهني للمتعلم، تمنحه العديد من المعطيات وتطلب منه إنجاز مهمة محددة دون أن يتيه في المجهول، ونحارب من جهة ظاهرة الحفظ الببغائي لدروس الاجتماعيات، وما يواكبها من عمليات الغش المختلفة.

مصطلحات ومفاهيم وأعلام:

تخصص خانة في الجذاذة لشرح المصطلحات والمفاهيم والأعلام التي يتطرق إليها الدرس سواء كانت مشروحة بالكتاب المدرسي أم غير مشروحة.

تقويم: مرحلي وإجمالي:

التقويم المرحلي: كما يدل عليه اسمه يكون مرحليا، أي مواكبا للإنجاز على مستوى الأنشطة والمقاطع المنجزة، ومصاغا بشكل دقيق، لأن الهدف منه هو قياس درجة تحقق الهدف، أو الأهداف المرصودة للجزء من الدرس.

أما التقويم الإجمالي: عادة ما يسطر في آخر الجذاذة، وتنصب أسئلته على مختلف عناصر الدرس، ويبين كذلك مستويات تحقق الأهداف التي برمجت للدرس ككل.

2- نماذج عملية من التخطيط في مواد الاجتماعيات.

نموذج لجذاذة الثانوي الإعدادي: [1]

(1) - نكتفي في هذا النموذج بالتخطيط للنشاط الأول من المقطع الأول من الدرس رغبة في الاختصار

المادة : التاريخ

المستوى : **3** ثانوي إعدادي

ترتيب الدرس : **03**

الضغط الاستعماري على المغرب

مدة الإنجاز: **3**حصص

الدورة: الأولى

المراجع: ك.م: المنار، التجديد، كتاب الاستقصا للناصري ج9، مجلة دار النيابة، مجلة الوثائق، مشكلة الحدود لعكاشة برحاب، محمد المنوني، مظاهر يقظة المغرب.علال لخديمي، المغرب في مواجهة التحديات الخارجية.

أهداف التعلم :

- تعرف الضغوط الاستعمارية الأوربية على المغرب.
- دراسة التهافت الاستعماري على المغرب.
- معرفة بعض أسباب فشل الإصلاحات.
- تتبع مراحل فرض الحماية على المغرب.
- إدراك حجم الخطر الفرنسي على المغرب ومشكلة الحدود المفتعلة.

مراحل إنجاز الدرس	الدعامات الديدكتيكية	التدبير الديدكتيكي لأنشطة الدرس		مصطلحات ومفاهيم
		المعالجة الديدكتيكية	بناء التعلمات	
تمهيد + مقدمة: إشكالية	- ينطلق المدرس من أسئلة تربط بين السابق واللاحق على مستوى استعمار الجزائر. - كاريكاتور ص20	قراءة الكاريكاتور: طرح أسئلة دقيقة حوله، الوصول إلى موضوع الدرس، وتأطيره زمنيا ومكانيا.	صياغة مقدمة تقريرية، تذيل بطرح أسئلة تترجم مقاطع التعلمات المؤطرة للدرس.	
المقطع التعليمي الأول: أتعرف الضغوط العسكرية الأوربية على المغرب وآثارها المختلفة.				
النشاط الأول: الضغوط العسكرية الفرنسية.	الوثيقة رقم1، نص الوثيقة رقم2، تخطيط الوثيقة رقم 3و4	- بعد قراءة النص، نحدد موضوع الوثيقة - تأطيرها زمنيا ومكانيا. - تحديد اسم المعركة ومكانها - استخراج سببها - تحديد نتيجتها - توطين مكان إسلي - طريقة استعراض الجيش - قراءة الوثيقة وتحديد طبيعتها وموضوعها - الوقوف عند غموض الاتفاقية.	- احتلال فرنسا للجزائر 1830، وظهور المقاومة المسلحة، أشهرها مقاومة الأمير عبد القادر. - دعم المغاربة للأمير عبد القادر على المستوى الشعبي والرسمي: انزعاج فرنسا. - مشاكل الحدود: مناوشات، ثم الاصطدام المباشر في معركة إسلي 1844. - هزيمة الجيش المغربي. - توقيع اتفاقية للا مغنية غير المتكافئة - غموض الاتفاقية	إسلي: الأمير عبد القادر: بيجو: سيدي محمد: للا مغنية:

النشاط الثاني: الضغوط العسكرية الإسبانية.	الوثيقة رقم 5 و6. نص خارجي:	- قراءة النص وتأطيره - تحديد مشكلة القرصنة. - ملاحظة الصورة. - استخراج من النص نتائج هزيمة تيطاوين وأثارها	- هزيمة عسكرية = هزيمة دبلوماسية. - زحزحة الحدود من واد تافنا إلى مصب واد عجرود مدينة السعدية حاليا - عدم تحديد الحدود بدقة جنوب ثنية الساسي. - تذرع الإسبان بمشكلة القرصنة الريفية. - معركة تيطاوين 1859/ 1960، الهزيمة. - احتلال تيطاوين، وتحديد غرامة ثقيلة للخروج منها. - عجز المخزن ورهن جزء من مداخيل المراسي.	
تقويم مرحلي: - حدد السبب الرئيس في معركة إسلي؟ - بين على الأقل أثرين لمعركة إسلي ؟ - أوضح تأثير ترك الحدود الجنوبية الشرقية للمغرب دون تحديد؟ - حدد أهم نتائج معركة تيطاوين؟				

المادة: الجغرافيا

المستوى: 3 ثانوي إعدادي

ترتيب الدرس: 05

الاتحاد الأوربي بين الاندماج والمنافسة.

مدة الإنجاز: حصتان

الدورة: الأولى

المراجع: ك.م: المنار، التجديد،

.Image économique du monde, Rapport de PNUD

أهداف التعلم:

- تعرف آليات اندماج الاتحاد الأوربي.
- استخلص مكانة الاتحاد الأوربي في الاقتصاد العالمي.
- استنتج أسس قوة الاتحاد الأوربي.
- أتبين المشاكل التي تواجه الاتحاد.
- بناء موقف إيجابي نحو الوحدة المغاربية والعربية والإفريقية.

مراحل إنجاز الدرس	الدعامات الديدكتيكية	التدبير الديدكتيكي لأنشطة الدرس		مصطلحات ومفاهيم
		المعالجة الديدكتيكية	بناء التعلمات	
تمهيد + مقدمة: إشكالية	-ينطلق المدرس من أسئلة تربط بين السابق واللاحق على مستوى الحربين العالميتين 1و2	قراءة صورة علم الاتحاد الأوربي فيزا شينغن مثلا: تذيل بأسئلة على مستوى تنقل الأشخاص والبضائع بين بلدان الاتحاد.	صياغة مقدمة تقريرية، تذيل بطرح أسئلة تترجم مقاطع التعلمات المؤطرة للدرس.	
المقطع التعليمي الأول: أتتبع مراحل وآليات اندماج بلدان الاتحاد الأوربي.				
النشاط الأول: أتعرف الاندماج المجالي لبلدان الاتحاد الأوربي	الوثيقة رقم1، خريطة	– تحديد موضوع الوثيقة. – تحديد مجالات الاندماج. – استنتاج المناطق الضعيفة الاندماج.	– أهم النتائج السياسية والاقتصادية للحربين العالميتين 1و2. – تركز مختلف الأنشطة بأوربا الغربية. – أهمية شبكة المواصلات في تحقيق الاندماج بين بلدان الاتحاد. – ضعف اندماج بلدان أوربا الشرقية المنفصلة عن الاتحاد السوفيتي	اندماج مجالي:

<table dir="rtl">
<tr><td>النشاط الثاني: أميز أهم مؤسسات الاتحاد الأوربي وأهم أهدافه.</td><td>الوثيقة رقم 1، خطاطة.
الوثيقة رقم2، نص.</td><td>- تحديد موضوع الوثيقة.
- تسمية مؤسسات الاتحاد.
- معرفة دور كل مؤسسة.
- قراءة النص، شرح مفرداته الصعبة، تأطيره تاريخيا.
- استنتاج أهم أهداف الاتحاد.</td><td>تحويل الخطاطة إلى فقرة .
- تحويل النص إلى خطاطة
- كل هذا بمعية المتعلمين وإشراكهم فعليا في مختلف مراحل البناء</td><td>معاهدة روما:</td></tr>
<tr><td colspan="5">تقويم مرحلي:
- حول الخطاطة المنجزة في الدرس إلى فقرة وعبر عنها شفهيا؟
- اذكر على الأقل ثلاث مؤسسات من بين مؤسسات الاتحاد الأوربي وأبرز دور كل واحدة على حدة؟</td></tr>
</table>

نموذج لتخطيط درس في التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي[1]:

المادة: التاريخ.

المستوى: السنة الأول من سلك

البكالوريا: م.ع. رياضية

الدورة: الأولى.

اليقظة الفكرية في المشرق العربي

مدة الإنجاز: حصتان

المجزوءة: الأولى

الوحدة: **04**

المراجع: ك.م: مورد التاريخ والجغرافيا، س1 من سلك الباكالوريا، ألبير حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة، محمد عمارة، رفاعة الطهطاوي الأعمال الكاملة. يحي بولحية، البعثات التعليمية المغربية واليابانية.

أهداف التعلم:

- تعرف العوامل التي ساهمت في اليقظة الفكرية بالمشرق العربي.
- تحديد التيارات التي ساهمت في اليقظة الفكرية بالمشرق العربي.
- الوعي بأهمية اليقظة الفكرية بالمشرق العربي.

---

(1) – نكتفي بالتخطيط هنا كذلك للنشاط الأول طلبا للاختصار.

مراحل إنجاز الدرس	الدعامات االديداكتيكية	التدبير الديداكتيكي لأنشطة الدرس		مصطلحات ومفاهيم
		المعالجة الديداكتيكية	بناء التعلمات	
تمهيد إشكالي	– تحديد معنى اليقظة لغة واصطلاحا – تأطير الموضوع زمنيا ومكانيا، – نص رقم1، محاسن حملة نابولبون. المجالات التي استهدفتها. – نص رقم2، أهمية المطبعة، بناء المدارس، البرامج والكتب المدرسية.		السعي إلى بناء تمهيد إشكالي بمعية المتعلمين، ويذيل بمجوعة من الأسئلة التي تترجم المحاور الكبرى للدرس.	
النشاط التعليمي الأول: استخلص عوامل اليقظة الفكرية بالمشرق العربي خلال القرن 19م				
1– عوامل اليقظة بالمشرق العربي	الاشتغال على الخطاطة بموازاة النصوص. نص رقم1. نص رقم2. نص رقم2، من مذكرات نص رقم3+ الصورة نص رقم 1 ص42	– قراءة النص وتأطيره زمنيا ومكانيا – لماذا الربط بين نابوليون واليقظة العربية – حدد الميادين التي ركزت عليها حملة نابوليون. – استخرج من النص الحدثين الرئيسيين. – ما تقييمك. – حدد دور الجمعيات في لبنان. – لماذا زاد العداء نحو السلطة التركية.	– أهمية الحملة الفرنسية على مصر. – سياسة التتريك التي نهجها ممثلو السلطة العثمانية بالمشرق العربي – الاهتمام بالتعليم، وتكوين المدارس الحديثة والبرامج العصرية. – تشجيع تعلم الفتاة. – الترويج للحرية عبر نشر أفكار تدعو لها، والمساهمة في السلطة. – الدعوة للمدنية الحديثة. – تكوين الجمعيات الثقافية. – من رواد اليقظة العربية: بطرس البستاني وناصف الياجزي: الاهتمام باللغة العربية الفصحى والأدب العربي والدعوة إلى وحدة العرب.	– نابوليون: – بلاد الشام: – بطرس البستاني: – ناصف اليازجي:

2- دور مصر في اليقظة العربية	- نص رقم2/ 43 نص رقم3/ 43	- أي دور سيقوم به بطرس البستاني. - لماذا التحول من المطالب الثقافية إلى مطالب بالاستقلال. - تأطير النص زمنيا ومكانيا. - أحدد المجالات التي يركز عليها محمد علي. - أقف عند أهمية مشروع محمد علي. - أحدد سبب هجرة مفكري لبنان إلى مصر. - ما المجالات التي اهتموا بها. - أستخلص الميادين التي اهتم بها الطهطاوي - هل دعا إلى المساواة بين الجنسين. - حدد أفكاره السياسية.	- أهمية مشروع محمد علي لتحديث مصر: إرسال البعثات الطلابية إلى الخارج(أوربا)، نقل المعرفة إلى مصر، تحديث الدولة. - استفادة مصر من هجرة المثقفين اللبنانيين إليها. - اهتمام المهاجرين اللبنانيين بمجال الصحافة والنشر. - مشروع رفاعة الطهطاوي: تعليم أبناء وبنات مصر على حد سواء. - دول السلطة السياسية في قيادة المشروع التحديثي. - الدعوة إلى الحرية.	- محمد علي: - رفاعة الطهطاوي:

تقويم مرحلي:

- حدد بعض العوامل التي أدت إلى اليقظة العربية بالمشرق العربي.
- استخلص المجال المشترك الذي اتفق حوله دعاة اليقظة العربية.
- ما الذي ميز مشروع محمد علي عن غيره من رواد اليقظة العربية.

خاتمة:

لقد سعينا في هذه المحاولة إلى المساهمة في وضع تصور مرن لعملية التخطيط، التي نحسب أنها مرحلة مفصلية، تؤسس لما سيأتي بعدها من مراحل العملية التعليمية التعلمية على مستوى الأجرأة والتنزيل، لذا وجب إيلاؤها ما تستحق من العناية والضبط، فكلما كان التخطيط التربوي منضبطا للتوجهات الرسمية، بعيدا عن العشوائية والذاتية، كلما أمكننا أن نتحكم في مرحلة التدبير التي تنطلق بالضرورة من التخطيط، لذا تعارف الفاعلون في الحقل التربوي، أن التخطيط الجيد يؤدي إلى تدبير جيد، الأمر الذي سنحاول مناقشته في المبحث الخاص بتدبير التعلمات.

مراجع المبحث الأول

1- ابن خلدون، المقدمة، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1993.

2- ابن منظور، لسان العرب، ج 7.

3- دستور 2011م، تصدير.

4- الطاهر قدوري: النص التاريخي وتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، ضمن تدريسية مواد الاجتماعيات، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، ط1، 2019.

5- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الإستراتيجية.

6- محمد عبد الغني، مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي، ط 2007- 2008.

7- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير 2000.

8- وزارة التربية الوطنية،التوجيهات التربوية لمادة الاجتماعيات، للسلك الثانوي الإعدادي، نونبر 2019.

9- وزارة التربية الوطنية،التوجيهات التربوية لمادة الاجتماعيات، للسلك الثانوي التأهيلي، نونبر 2017.

10- وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية الإسلامية، يونيو 2016.

11- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م.

12- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية لمادة التربية التشكيلية، بسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، غشت 2009م.

13- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية لمادة علوم الحياة والأرض بسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، غشت 2009م.

14- وزارة التربية الوطنية البرامج والتوجيهات التربوية لمادة الرياضيات بالسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، غشت 2009.

المبحث الثاني

تدبير التعلمات في الاجتماعيات

✍ د: إدريس الحافيظ

مقدمة

تتطلب مرحلة تدبير أنشطة التعليم والتعلم من المدرس امتلاك كفايات معينة، وهي إما كفايات مشتركة تهم جميع التخصصات والمواد المُدرسة أو كفايات تخصصية، كتلك التي يجب أن يمتلكها مدرس مواد الاجتماعيات. ويساعد توفره على قدر كاف من المعارف، والمهارات والكفايات اللازمة لتنفيذ الدرس، على تحقيق أهدافه، وبخاصة ما يتعلق منها بأجراة ما تم التخطيط له، والتمكن من استخدام طرق تدريسية متنوعة، وتوظيف ديداكتيكي جيد للوسائل التعليمية، والحرص على توفير بيئة تعليمية مناسبة، مما يساعد على نجاح العملية التعليمية-التعلمية وينعكس ذلك إيجابا على أداء التلاميذ.

أولا: التدبير التربوي: رصد المفهوم

1- مفهوم التدبير وأهميته في المجال التربوي:

التدبير *Gestion* مصدر لفعل دَبَّرَ، وهو علم وفن، وطريقة تسيير، وإدارة، وتوجيه، وتنظيم،[1] أي القدرة على إنجاز أشياء يجب أن تتحقق فيه. والتدبير لغة: أن يتدبر الرجل أمره ويدبره أي: ينظر في عواقبه.[2] أما التدبير من حيث الاصطلاح، فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدبر لتنفيذ الأنشطة والتعليمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقا من كفايات وأهداف محددة، واعتمادا كذلك على مجموعة من الموارد والطرائق والوسائل، سواء

---

(1)- Larousse, p 692.

(2)- ابن منظور، لسان العرب، الجزء 4، دار صبح بيروت، لبنان، إديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006 ، ص277.

أكانت مادية أم معنوية.[1]

يستعمل حاليا مفهوم التدبير حسب السياق. ففي المعنى الأول يكون التدبير رديفا للتسيير العملي للمؤسسات بتوظيف إمكاناتها المادية والمالية والبشرية بغية الوصول إلى مجموعة أهداف محددة سلفا. أما المعنى الثاني فيقصد به طريقة قيادة الأفراد والمجموعات داخل سياق تنظيمي محدد بغية تعبئتها وتوحيد عملها من أجل تحقيق غايات مشتركة.[2]

إذا فالتدبير هو التفكير العقلاني والتخطيط الجيد، لتحقيق فعل ما، ويتم ذلك عبر اتخاذ مجموعة من الإجراءات والترتيبات والاحتياطات، أو بسن قوانين أو تعاقدات لتسهيل هذه المهمة. وفي المجال التربوي تمثل المدرسة وحدة أو منظومة إنتاجية تحقق مجموعة من الأهداف المجتمعية، لأنها فضاء للعطاء والإنتاج التربوي وبالتالي تتطلب تدبيرا جيدا ومحكما، يشمل جميع الأمور الإدارية والتربوية والبيداغوجية.

وعلى مستوى الفصل الدراسي: التدبير هو مرحلة التطبيق الفعلي للخطط والبرامج، ويتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم. كما يتم أيضا بناء الوضعيات التي تسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمستفيدين وفق خطة محكمة. وللحكم على جودة هذه المرحلة، يتم تقويم نوعية الوضعيات المهنية المتبناة لنقل المعرفة، وكذا طبيعة الوسائل أو الشروط المتوفرة، ثم الموارد الموجودة لمتابعة نتائج عملية التكوين أو إعادة التكوين ورصدها.[3]

---

[1]- حمداوي جميل، التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، ط1، 2016، ص10.

[2]- الحسن اللحية، كفايات المدبر التربوي، منشورات المعارف، ط 1، 2010، ص 43.

[3] – محمد أمزيان، تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص103

2- أنواع التدبير التربوي:

نميز في مجال التدبير داخل الفصل الدراسي بين عدة أنواع يوجد بينها تفاعل وتكامل، ومنها:

- **تدبير التعلمات:** تمثل مختلف الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المدرس أثناء الدرس، ويتم من خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم والتي تساعد المتعلمين على إدراك واستيعاب المفاهيم والمعلومات والخبرات وفق خطة محكمة. ويقوم التدبير على إنجاز عمليات ديدكتيكية وبيداغوجية، ترتكز على تدبير الأنشطة المرتبطة بالمحتويات، واستعمال الوسائل الديدكتكية، وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الفصلي، وتنظيم الإيقاعات المدرسية، وتحقيق التواصل بشكل لفظي وغير لفظي.[1]

- **تدبير فضاء التعلم:** يحتل تدبير فضاء التعلم مكانة مهمة في العملية التربوية وله انعكاسات مباشرة على ظروف التعلم وشروطه. وفضاء التعلم عبارة عن بنية مركبة؛ اجتماعية وسياق علائقي، تضبطه قواعد وقوانين تحدد الأدوار والمهام والعلاقات بين أفراد جماعة القسم، وهي أمور ضرورية يتحقق بها نجاح العملية التواصلية.

ويتطلب تدبير فضاء التعلم من المدرس توفر مجموعة من القدرات التي تتمثل في تنظيم وضعيات التعلم، وتنظيم الوسائل التعليمية، وتحفيز المتعلمين وإشراكهم في بناء التعلمات وضبط سلوكاتهم وتوفير مناخ أفضل للتعلم لبلوغ الأهداف التربوية.

- **تدبير زمن التعلم:** يكتسي زمن التعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية-التعلمية، وقد أولته التشريعات التربوية والإدارية أهمية قصوى، باعتباره عنصرا فاعلا في

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مجزوءة التدبير، 2017، ص 5.

التحصيل المعرفي. ويطرح زمن التعلم إشكالات كبيرة للمدرس فيما يتعلق بحسن تدبير الوقت أثناء حصة دراسية، وهو ما يفرض ضرورة التحكم في الزمن واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعقلن لتتحقق مردودية تعليمية أفضل.

- **تدبير الوسائل التعليمية:** تتمثل الوسائل التعليمية في مجموع من الوثائق والدعامات والأجهزة التعليمية الرقمية وغير الرقمية، تستخدم في عملية التدريس لزيادة فعالية التعلم. ويتطلب استعمالها من لدن المدرس، مراعاة مجموعة من الشروط والضوابط، كأن تناسب المستوى الإدراكي للمتعلم، وتوظيفها بشكل جيد من خلال تخطيط وبرمجة استعمالها، واستحضار الكفايات والأهداف التي يراد تحقيقها، والتأكد من مدى صلاحيتها على مستوى الوضوح والمقروئية وارتباطها بالنشاط المبرمج.

3- دور المدرس في تدبير التعلمات:

يضطلع المدرس بوظائف وأدوار ومسؤوليات تربوية، باعتباره قائدا مدبرا لمجوعة القسم، ويسهر على تدبير الفضاء والوسائل وزمن التعلم وتدبير أنشطة التعلم والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المحددة في المنهاج، وتتجلى أدواره في تدبير التعلمات في العناصر الآتية:

- تدبير التعلمات من خلال المراقبة والتوجيه والإرشاد وتنشيط العملية التعليمية-التعلمية؛

- تنويع المقاربات البيداغوجية التي تساعد على تحقيق الكفايات المنشودة، وتساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المسطرة اعتمادا على قدراته الذاتية؛

- تنفيذ وضعيات التعليم والتعلم، ومساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى

موارد يحسن استغلالها بفاعلية في حل وضعيات جديدة؛

- اعتماد التعاقد البيداغوجي لتدبير الجانب التواصلي والعلائقي، وإتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين وتحفيزهم للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم؛

- توفير الجو الملائم لعملية التدريس من خلال ضبط الفصل الدراسي وتنظيمه؛

- العمل على استثمار التكنولوجيات الحديثة في بناء بعض الأنشطة المرتبطة بتدريس مواد الاجتماعيات لتجويد التعلمات، وتحقيق أهداف التعلم التي يصعب تحقيقها بطرق تقليدية أخرى؛

- اعتماد التقويم المواكب لبناء التعلمات لتشخيص الثغرات وعوائق التعلم وتقديم المعالجة والدعم في حينه؛

- القيام بدور المرشد النفسي والاجتماعي لمساعدة المتعلمين الذي يواجهون بعض صعوبات التعلم الناتجة عن مشاكل نفسية واجتماعية؛

ثانيا: تدبير الوضعيات التعليمية التعلمية.

1- تعريف الوضعية التعليمية-التعلمية والمفاهيم المرتبطة بها:

تعد الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم الركائز الأساسية للتدريس بالكفايات، وهي المجال الملائم الذي تنجز فيه الأنشطة التعلمية. وسنتطرق في البداية إلى مفهوم الوضعيات التعليمية-التعلمية والمفاهيم المرتبطة بها وتحديد دلالاتها.

أ- تعريف الوضعية:

يعرف معجم Oxford، الوضعية بأنها " معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت

خاص، وفي مكان خاص".[1] أما معجم P. Robert، الوضعية هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع[2]". والوضعية بالمعنى العام، مصطلح متداول يعني العلاقات التي تربط شخصا أو مجموعة من الأشخاص بسياق معين؛ ويتميز هذا السياق أساسا بالبيئة التي يتموضع الأشخاص داخلها، أي مجموعة من الظروف في لحظة معينة.[3] وفي السياق المدرسي الوضعية هي التفاعل بين المكونات الثلاث: المتعلم والمدرس والمادة المُدرسة وفق مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال.

حدد بروسو (Brousseau, 1986) الوضعية التعليمية بأنها مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط ما يحتوي على أدوات أو أشياء ونظام تربوي يمثله المدرس بغية إكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مُشَكلَّة أو في طريق التشكل[4]. وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بأنها سياق يحدث فيه التعلم إما بشكل تلقائي أو قصدي أي أنها وضعية تعلم منظمة من قبل المدرس.

وبالتالي فالوضعية هي مجموعة من المشكلات والعوائق التي تعترض المتعلم، وتجعله أمام مهمة عليه أن ينجزها، وتستوجب منه أن يجد لها حلولا عبر تسخير مختلف معارفه وقدراته ومهارته لحلها.

---

(1)- Oxford advanced learner's, 2000, p1109.
(2)- Robert. P, 1992, p378.

(3)-كسافيي روجيي، التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية،2007، ص12.

(4)-لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص 133.

ب- فعل التعليم والتعلم:

يستخدم فعل التعليم والتعلم بكثافة للدلالة على التفاعلات التي تتم داخل وضعية التعليم والتعلم، فبقدر ما يشير مفهوم الوضعية إلى السياق العام الذي يحدث فيه التعلم، بقدر ما يبين مفهوم الفعل العمليات والإنجازات التي تتم بين الأطراف المتفاعلة في سياق الوضعية، وقد ذهب العديد من الباحثين إلى ربط الفعل بالسلوكات التي نقوم بها: [1]

فعل التعليم: هو سلوك المدرس داخل القسم، لتبليغ مجموعة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة[2]. وبذلك فالتعليم فهو عملية منظمة يمارسها المدرس؛ بهدف نقل المعلومات والمعارف والمهارات إلى المتعلم.

فعل التعلم: هو كل نشاط يقوم به المتعلم في إطار وضعية تعليمية تعلمية أو سياق آخر يتم في شكل من أشكال تفاعله مع موضوع التعلم والمدرس قصد إكسابه تعلما معينا[3]. ويعرف التعلم كذلك بأنه نشاط ذاتي يقوم به المتعلم بإشراف هيئة التدريس أو بدونها، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك.

يساعد التفاعل بين فعل التعليم والتعلم في تيسير بناء التعلمات، وتمكن المتعلم

---

(1)- الفاربي عبد اللطيف، تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996، ص 85.

(2)- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، 2006، ص342.

(3)- الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص 8.

من تحقيق أهدافه المعرفية والمهارية والوجدانية.

ج- الفعل الديداكتيكي:

يوظف الفعل الديداكتيكي مرادفا لفعل التعليم والتعلم، فهو بهذا القدر أو ذاك وصف للسلوكيات التي تتم داخل وضعية ديداكتيكية، التي تعتبر بدورها مرادفا لوضعية التعليم والتعلم.[1] الفعل الديداكتيكي هو عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم، قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة، وتشمل العملية الديداكتيكية:

- الأهداف؛
- الوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، طرائق، أنشطة، وسائط)؛
- التقييم والمراجعة؛[2]

2- مكونات الوضعية التعليمية-التعلمية

تتكون الوضعية التعلمية -التعلمية حسب De Ketéle من ثلاثة عناصر أساسية[3] وهي:

• **السند أو الحامل**: هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (كتاب مدرسي، نصوص، خرائط، مبيانات صور...).

• **أنشطة التعليم والتعلم**: مجموع العمليات والمهام المخطط لها، والتي يمارسها

---

(1) الفاربي، مرجع سابق، ص85.

(2)- غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص342.

(3)- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، عنابة، 2002، ص 119-120.

المتعلمون في وقت محدد وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم تحت إشراف المدرس، سعيا لتحقيق نواتج تعلم محددة.

• **التعليمات**: هي مجموع التوجيهات التي تعطى للمتعلم وتحدد ما هو مطلوب منه فعله أو إنجازه أثناء تنفيذ الدرس والتي ينبغي الالتزام بها لتتحقق لديه شروط التعلم.

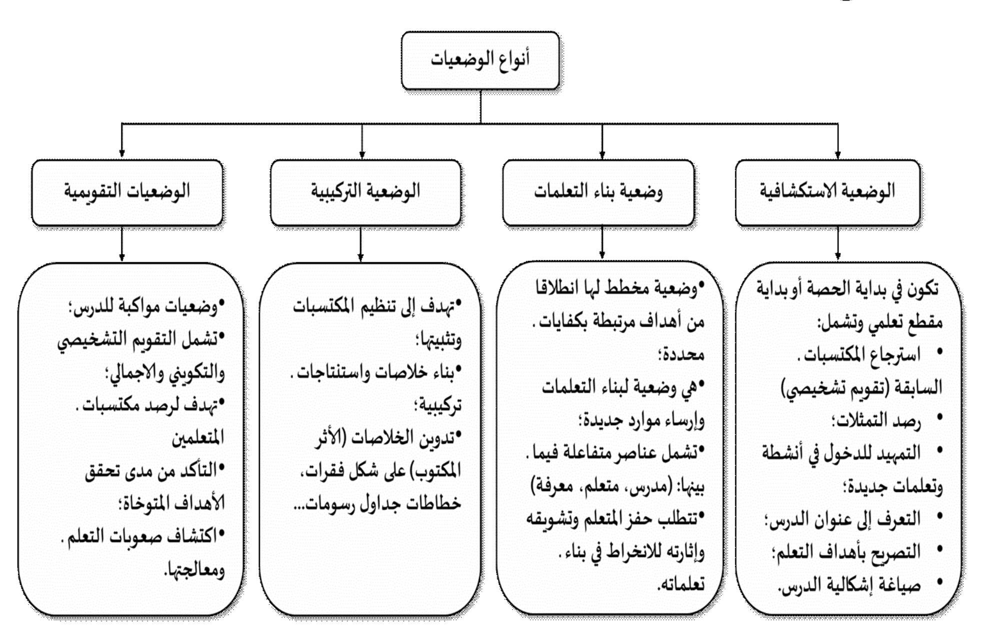
تتشكل الوضعية التعليمية-التعلمية من عدة عناصر ومكونات، ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا ومتفاعلا ضروريا، لتتحقق به أهداف التعلم، ويمثل الجدول أسفله تلك العناصر.

عناصر الوضعية التعليمية-التعلمية

العناصر	أهميتها وخصائصها
المدرس	منشط وموّجه للمتعلمين ومصدر المعرفة.
المتعلم	هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية ومحورها، يتفاعل مع ذاته ومع مكونات العملية التعليمية.
المادة المدرسة	تتكون من المحتوى المراد نقله للمتعلم، والتي يفترض أن يتعلمها ويكتسبها خلال مراحل تعلمه.
الوسائل التعليمية	تشمل مختلف المصادر والموارد المادية التي تساعد المتعلم على فهم المادة التعليمية وتحليلها وترسيخ معلوماتها.
الزمن	زمن التعلم أثناء الوضعية التعليمية-التعلمية.
المكان	فضاء التعلم (حجرة الدراسة، مكتبة، ساحة المؤسسة، فضاء معين)
بيئة التعلم	بيئة اجتماعية-عاطفية لأن التعليم تعايش وعلاقات تعاونية بين مجموعة من المتعلمين.
السياق	الظروف التي يحصل فيها التفاعل بين مكونات العملية التعليمية التعلمية.

3- **أنواع الوضعيات التعليمية-التعلمية:**

يمر تنفيذ الدرس داخل الحجرة الدراسية بمجموعة من المحطات عبارة عن وضعيات تعليمية-تعلمية، تكون منظمة ومتناسقة وبينها تكامل. وتستند هذه الوضعيات في مرجعيتها إلى الأدبيات البيداغوجية والديدكتيكية التي تتم وفق المقاربة بالكفايات، وتشمل أربع وضعيات كما هو مبين في الخطاطة أسفله.



4- **شروط نجاح تدبير الوضعيات التعليمية-التعلمية:**

لضمان نجاح تدبير الوضعيات التعليمية-التعلمية بشكل جيد، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها، لا بد من توفر بعض الشروط ومنها:

1-4- التخطيط الجيد للوضعيات:

يعد التخطيط عملية منهجية تسبق تنفيذ الدرس، وهو عبارة عن مجموعة من التدابير التي يتخذها المدرس من أجل تحقيق أهداف التعلم التي يحددها المنهاج

الدراسي. وتجعل عملية التدريس عملية علمية منظمة ذات عناصر مترابطة وواضحة، مما يجنب المدرس كثيرا من المواقف المحرجة التي قد يتعرض لها في أثناء التدريس.[1]

يساعد التخطيط الجيد في رسم وتحديد أفضل للإجراءات المناسبة لتدبير للوضعيات التعليمية-التعلمية، وفي تحقيق أهداف التعلم التي يجب أن تصاغ في صورة إجرائية تحدد السلوك المتوقع من المتعلم في مرحلة بناء التعلمات، وبخاصة ما يتعلق بالمعارف والمهارات التي يُراد إكسابها للمتعلم. ويتيح كذلك التهيؤ المناسب، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل الوضعيات المقترحة، والتعرف على حاجات المتعلمين وسبل تحقيقها، والتحكم في تدبير زمن التعلم وتحقيق الانضباط والنظام داخل القسم.

4-2- توفير البيئة المناسبة لتقديم الدرس:

تعد بيئة التعلم داخل الفصل الدراسي، من بين العناصر المهمة التي تساعد بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، لذا يجب إعطاؤها العناية اللازمة لكي يشعر المتعلمون بالراحة والطمأنينة والرعاية والاهتمام، مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة وزيادة دافعيتهم للتعلم ومشاركتهم الإيجابية في مختلف الأنشطة الصفية.

لذا يجب أن يكون الفصل الدراسي وسطا آمنا لعملية التعلم، نظيفا ومنظما، باعتباره الوسط الحاضن لأنشطة المتعلمين وتفاعلاتهم وسلوكاتهم، ويتوفر على جميع

---

[1]- الطناوي عفت مصطفى، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ط 4، نشر دار المسيرة، عمان، 2016. ص35.

المستلزمات المتاحة من الوسائل التعليمية وغيرها من الأجهزة ذات الطبيعة الديداكتيكية، وتوفير الإنارة والتهوية الكافية، وهي عناصر ضرورية للعمل وتزيد من دافعية التعلم وتحفز على التحصيل الدراسي الإيجابي والإبداع وتنمية المهارات. وينبغي كذلك توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي داخل الفصل الدراسي من طرف المدرس وإشراك المتعلمين في بعض المهام والمسئوليات وفي تنفيذ للأنشطة الصفية.

4-3- الانضباط داخل الفصل:

يواجه بعض المدرسين صعوبات كبيرة في ضبط القسم، مما يعيق بناء التعلمات في جو من الهدوء والطمأنينة، ويرتبط ذلك بعوامل متعددة منها الاكتظاظ، وطبيعة المادة المدرسة، وعوامل مرتبطة بشخصية المدرس وقدرتها على التأثير، وسلطتها المعرفية والمعنوية وقدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة، ومنها الالتزام بتطبيق القانون. وتعد كفاية ضبط القسم شرطا رئيسا لنجاح العملية التعليمية-التعلمية ككل، إذ في غيابها يستحيل الحديث عن التواصل الإيجابي، ولا عن التفاعل المؤثر الفعال، ولا عن اكتساب الكفايات، ولا عن تبادل الخبرات والتجارب، كما تعد مؤشرا قويا على نجاح الأستاذ في أداء رسالته التربوية.[1]

ويمكن لمدرس الاجتماعيات النجاح في تدبير نظام الفصل، وتعويد التلاميذ على الانضباطية الذاتية طيلة الحصة الدراسية، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم الجيد ووضوح الأهداف في مهمته التربوية، وأن يكون ضابطا لمادة تخصصه وهي

[1]- خالد ناصر الدين، كفاية ضبط القسم: المفهوم والآليات، مجلة علوم التربية، عدد 67، 2017، ص135.

سلطة معرفية يلمسها التلاميذ منذ لقاءهم الأول بمدرسهم،[1] واكتساب القدرة على التأثير في التلاميذ من غير تسلط أو تشدد. لكن الحكمة تقتضي استعمال اللين أو الشدة والصرامة في وقتها المناسب،[2] وتجنب الانفعال والتعرف إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم، وفهم دوافع القيام ببعض السلوكات، ومعاملة جميع المتعلمين بنفس الأسلوب دون تمييز بينهم، واستعمال أسلوب التعزيز لأنه يولد الثقة والاحترام،[3] ووضع ميثاق القسم بمشاركة المتعلمين، ويتم التذكير به والرجوع إليه كلما دعت الضرورة لذلك.

4-4- توفير أدوات العمل

يتطلب تدريس مواد الاجتماعيات التوفر على قاعة متخصصة ومرتبطة بمخدع للوسائل التعليمية، تتوفر بها جميع المستلزمات الضرورية لبناء الدرس، وبخاصة أدوات العمل ومنها الوسائل الديداكتيكية كالخرائط والمجسمات وأدوات العرض والعينات ثم أدوات تستعمل في الجانب التطبيقي، وبخاصة ما يتعلق بأدوات الرسم. وينبغي للمدرس إحضار جميع الوثائق التربوية الخاصة به (الجذاذة، دفتر النصوص، دفتر النقط...) والإعداد القبلي للوسائل الديداكتيكية وتجريب أجهزة العرض قبل بداية الحصة. وتفرض خصوصية المادة كذلك إحضار أدوات العمل من طرف المتعلمين

---

(1)- الضاقية عبد الرحيم، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، نشر مؤسسة آفاق، مراكش، 2017، ص92.

(2)- المرجع نفسه، ص 136.

(3)- فراس السليتي، استراتيجية التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، إربد-الأردن، 2015، ص 325.

خاصة الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة ضرورية لبناء التعلمات ودفاتر الدروس ودفاتر الأعمال المنزلية ومختلف الأدوات المعتمدة في الأشغال التطبيقية.

4-5- الجانب التواصلي والعلائقي:

تدبير التعلمات هي محطة تواصلية بين المدرس والمتعلمين، تهدف بالأساس؛ بناء التعلمات ونقل الخبرات والمهارات والقيم. وتتطلب الكفاية التواصلية من المدرس القدرة على التواصل وعلى تتبع أنشطة المتعلمين، وتنظيم مشاركتهم في بناء الدرس، وتدبير التفاعلات الصفية وسيرورات تعلمهم. ويجب أن تتوفر في جماعة القسم شروط المرونة والإنصات وتقبل الرأي الآخر وتقدير الفوارق بين المتعلمين ومستوى الذكاء لديهم، وإقامة علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين مكونات الفصل الدراسي، في إطار تدبير المسافات النفسية والاجتماعية والتواصلية، لكي يشعر الجميع إناثا وذكورا أنهم في وضع مريح وشفاف.[1] مما يساعد على نجاح تدبير وضعيات التعلم بشكل جيد، وبالتالي الرفع من جودة التعلمات، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

5-خطوات ومراحل تدبير الوضعيات التعليمية-التعلمية في درس الاجتماعيات:

يمر درس الاجتماعيات بمجموعة من المراحل والخطوات، شأنه في ذلك شأن باقي المواد المدرسة، وتستند عملية تدريس مواد الاجتماعيات إلى المرجعيات البيداغوجية والديداكتيكية التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ثم الوثيقة الإطار والتوجيهات التربوية.

---

[1]- الضاقية، مرجع سابق، ص 94.

ويشكل التدريس بالوضعيات التعليمية-التعلمية جوهر المقاربة بالكفايات لأنها تسمح بعملية بناء الكفاية لدى المتعلم، وتعمل على ربط التعلمات بالواقع المعيش، كي لا ينفصل التعلم عن المحيط. فالمنهاج الحالي (مواد الاجتماعيات) ينادي بالتركيز على التعلم الذاتي للمتعلمين، والعمل على تنمية استقلاليتهم من خلال جعلهم في وضعيات بناء معرفة واكتساب خبرات وتشبع بالقيم وممارستها، فهو منهاج يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم الذي ينبني على فاعلية هذا المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ويأخذ بعين الاعتبار شخصيته الإيجابية وقدراته وميولاته الوجدانية وبنيته النفسية.[1]

ويقصد بتدبير التعلمات كافة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المدرس في أثناء تنفيذ الدرس بهدف مساعدة المتعلمين على إدراك واستيعاب المفاهيم والمعارف المتضمنة في الأنشطة التعليمية والعمل على إثارتهم وزيادة دافعيتهم للتعلم. وبالتالي فتدبير دروس مواد الاجتماعيات يقتضي بالضرورة المرور عبر مجموعة من الوضعيات التعليمية-التعلمية ومنها: الوضعية الاستكشافية والوضعية الديداكتيكية ثم الوضعية التركيبية والوضعية التقويمية أثناء الدرس.

5-1- الوضعية الاستكشافية:

تتعدد تسمياتها وتختلف باختلاف المواد الدراسية، فالبعض يسميها وضعية الانطلاق، والبعض الأخر يطلق عليها المقدمة أو التمهيد للدرس، وتعرف هذه المرحلة بأنها: كل ما يمكن أن يفعله المدرس قبل بدء عملية التدريس الفعلي للمحتوى من

---

[1]- التوجيهات التربوية وبرامج مادتي التاريخ والجغرافية لسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص 34.

تشويق، وتركيز لإعداد المتعلمين وتهيئتم عقليا ونفسيا وعاطفيا لاستيعاب الموضوع الجديد.[1]

هي وضعية استكشافية لأنها تتيح للمدرس اكتشاف مدى تحقق تعلمات سابقة، ولمعرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على تتبع تعلمات جديدة، وإزالة العوائق المعرفية ورصد التمثلات ومواجهتها بهدف إحداث خلخلة معرفية فيها. وبالنسبة للمتعلم فهي تساعده على اكتشاف سياق الدرس الجديد؛ والتعرف على أهداف التعلم التي يتضمنها الدرس الجديد. وتجدر الإشارة كذلك أن وضعية الانطلاق لا ينبغي أن تكون طويلة وممتدة في الزمن حيث يتعين ألا تتجاوز عشر دقائق.

ويتضمن إنجاز هذه الوضعية المرور بمجموعة من المحطات، وهي كالتالي:

أ- تقويم المكتسبات السابقة

يلجأ المدرس إلى مراجعة المكتسبات السابقة المتعلقة بالدرس السابق للتحقق من معرفة مدى اكتساب المتعلمين للتعلمات السابقة، ويكون هذا النشاط عبارة عن أسئلة شفهية يطرحها المدرس في بداية الحصة الدراسية، على ألا تنصب على الجانب المعرفي فقط وأن تشمل باقي العمليات العقلية،[2] أي إن مراجعة المكتسبات السابقة تشمل مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والمواقف والاتجاهات...

وعلى هذا الأساس يتعين أن تخضع هذه اللحظة إلى درجة عليا من التركيز

[1]- إيمان سحتوت وزينب جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، 2014، ص 139.

[2]-انظر المذكرة رقم 03-142 الصادرة في 16 نونبر 2007، المتعلقة بالمراقبة المستمرة، ص 4.

والتخطيط لكي تستهدف ما يجب استهدافه فعلا من الدرس السابق، وتفتح الباب للربط والانطلاق إلى العناصر اللاحقة[1]. وتتم هذه العملية باتباع أسلوبين هما:

* **الأسلوب الفردي**: يوجه المدرس أسئلة معينة لكل متعلم بمفرده، كأن يطلب منه الحضور إلى السبورة مصحوبا بدفتره لمراقبته، ويطرح عليه أسئلة ويجيب عنها المتعلم أو يطلب منه إنجاز بعض التطبيقات على السبورة وقد تمنح له نقطة ما عن أدائه، يمكن احتسابها في نقط المراقبة المستمرة.

* **الأسلوب الجماعي**: توجه أسئلة لمجموع التلاميذ ويجيبون عنها، إما بشكل إرادي أو يعين المدرس من يجيب عنها.

يساعد هذا التقويم التشخيصي على تفييئ المتعلمين ومعرفة مستوياتهم في الاكتساب.

ينبغي للمدرس أثناء عملية المراجعة اعتماد أسلوب التعزيز والتحفيز واستثمار أجوبة المتعلمين بشكل يثير حماسة المتعلم للانخراط في بناء تعلمات جديدة.

ب- الربط بين التعلمات السابقة واللاحقة:

يمكن للمدرس استثمار التعلمات السابقة قصد توظيفها وتفعيلها فيما سيأتي من تعلمات جديدة، بحيث يكون الدرس السابق خادما للدرس اللاحق، خاصة عندما تكون بينهما سمات مشتركة أو مشابهة، وهنا يجب أن تستثمر العلاقة بين الدرسين بشكل جيد لنقل المتعلمين إلى سياق التعلمات اللاحقة، أي تسهيل الانتقال التدريجي إلى الدرس الجديد، أو من مقطع تعليمي إلى آخر، وهكذا يمكن استثمار الأجوبة والاستنتاجات

---

[1]- الضاقية عبد الرحيم، مرجع سابق ص 175.

الخاصة بمراجعة الدرس السابق، لنقل المتعلم إلى معارف تكون منطلقات لدرس جديد مثلا: التعاقب الزمني للأحداث، فمثلا أسباب سقوط الدولة المرابطية هو مقتل إسحاق بن علي يد الموحدين وبالتالي قيام حكم جديد (الدولة الموحدية) جاء نتيجة لتراجع دولة المرابطين. ويمكن كذلك استثمار خصوصيات مجالية أو اقتصادية أو مجتمعية متشابهة أو متناقضة أو أحداث آنية محلية أو وطنية أو دولية، قد تدفع المتعلمين لمعرفة المزيد عن الموضوع وبالتالي الانخراط الفعال في التمهيد للدرس.

ج- تقديم عنوان الدرس:

يعد العنوان علامة لغوية عبارة عن جملة مختصرة تلخص مضمون الظاهرة أو القضية أو الحدث الذي يعالجه الدرس، فهي عناوين ذات دلالة يراد منها أن تبقى راسخة في ذهن المتعلم. وبالنسبة للمقاربة بالكفايات المتبناة من طرف المنهاج فإن الإعلان عن العنوان يعد تعاقدا جماعيا مع جماعة القسم وهدفا يتعين الوصول إلى معرفة كل تفاصيله في نهاية المطاف.[1] ويساعد تعرف المتعلمين العنوان، على الانخراط الجيد في بناء التعلمات، ويسهل عملية انطلاقة الدرس.

يتم اكتشاف عنوان الدرس الجديد من لدن المتعلمين وبمساعدة من المدرس بطرق مختلفة ومتعددة؛ حيث يمكن الانطلاق من الدرس السابق، أو باستعمال دعامات ديداكتيكية تقليدية، أو باستعمال التكنولوجيا الحديثة، أو من خلال البيئة المحلية، أو الواقع المعيش، وينبغي للمدرس تحفيز المتعلمين للوصول إلى عنوان الدرس بأنفسهم بدل التصريح به، وبعد التوصل إلى العنوان المناسب، يجب كتابته على السبورة وبلون مناسب، ويقوم بشرح المفاهيم والمصطلحات الجديدة التي قد يتضمنها العنوان.

---

[1]- الضاقية عبد الرحيم، المرجع نفسه، ص 88-89.

د- رصد التمثلات:

التمثلات أساس لبناء التعلمات، ويمكن للمدرس استثمار وتوظيف تمثلات التلاميذ في وضعية الانطلاق حول المفاهيم الأساسية التي تكون موضوع الدرس، وذلك بهدف تعرف المعارف والتصورات التي يحملها المتعلمون انطلاقا من مرجعية معرفية وفكرية نابعة من المحيط الاجتماعي والبيئي، والتي يعبرون عنها بشكل عفوي وتلقائي حول موضوع الدرس للتأكد من صحتها أو خطئها. وينبغي للمدرس ألا يتعامل مع التمثلات الخاطئة على أنها مجرد أخطاء بسيطة، بل يجب عليه تصحيحها أو إزاحتها من ذهن المتعلم باعتبارها معيقة للتعلم.

يتيح رصد التمثلات حول موضوع الدرس تعرف الفروق الفردية بين المتعلمين، وأخذها بعين الاعتبار ضمن وضعيات تعلم مناسبة، لزعزعة المفاهيم الموجودة بأذهانهم، وتحل محلها تمثلات صحيحة، مما يساهم في الفهم والاكتساب المعرفي والتأسيس لأرضية تصورية مناسبة، تعين المتعلمين على البناء السليم للتعلمات.

هـ- التصريح بأهداف التعلم:

تحدد أهداف التعلم انطلاقا من القدرات الكفايات الواردة في منهاج مادة الاجتماعيات. وأهداف التعلم هي التغيرات الدائمة التي ينبغي أن تحدث لدى المتعلم خلال وضعية بيداغوجية أو بعدها. وتصاغ انطلاقا من المتعلم كما أنها تشكل أساس أي نشاط بيداغوجي وتجسد المقاصد الضمنية لهذا النشاط[1]. وهي أهداف قابلة للملاحظة والقياس؛ ويمكن ملاحظتها داخل البيئة الصفية. وتتحقق في فترة زمنية

---

[1]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية،2006، ص669.

قصيرة، أي خلال حصة دراسية واحدة أو أكثر. وترمي إلى تحديد ما يتوقع أن يكون المتعلّمون قادرين على القيام به عند نهاية التعلمات. وتقسم الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات رئيسية[1]:

- المجال المعرفي: ويشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم الفكرية المتمثلة في المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات الذهنية.

- المجال النفس حركي "المهاري": يشمل الأهداف المتعلقة بالمهارات الحركية والمنهجية.

- المجال الوجداني: يشمل الأهداف التي تهتم بالمواقف والميولات والاتجاهات والقيم.

تفرض مرحلة التصريح بأهداف التعلم أن يطلب المدرس من المتعلمين قراءة أهداف التعلم الواردة في الكتاب المدرسي، ويعمل على شرحها وتصنيفها وتحديد المتوخى منها وطرق تحقيقها.

مثال: عنوان الدرس: المغرب: تضاريس وموارد سطحية متنوعة (الثانية إعدادي)

أهداف التعلم
معرفي ⇦ - أتعرف أهم الوحدات التضاريسية وخصائصها وتوزيعها المجالي.
مهاري ⇦ - أوطن الوحدات التضاريسية على خريطة المغرب.
وجداني ⇦ -أبين أهمية المحافظة على الموارد السطحية المتوفرة بالمغرب.

[1]- الطناوي، مرجع سابق، ص 20.

و- صياغة إشكالية الدرس:

تمثل هذه الخطوة المرحلة الأخيرة ضمن الوضعية الاستكشافية، الهدف منها صياغة مقدمة الدرس من طرف المدرس بمعية المتعلمين. وتعتبر الأشكلة أحد المبادئ والأسس النظرية المعتمدة في أجرأة منهاج التاريخ والجغرافيا؛ فمكونات الدروس تم بناؤها وفق مبدإ الأشكلة، الذي يقتضي الانطلاق في التمهيد من إشكالية مذيلة بتساؤلات[1]. وتتضمن الكتب المدرسية بالثانوي الإعدادي الطرح الإشكالي بشكل مباشر، بينما في الثانوي التأهيلي يحدد التمهيد الإشكالي انطلاقا من دعامات ديداكتيكية تساعد في صياغة الإشكالية والتساؤلات المرتبطة بأنشطة الدرس. وتتضمن هذه المرحلة القيام بمجموعة من الخطوات المنهجية الآتية:

- يطلب من المتعلمين التعرف إلى موضوع الدعامة والمعطيات والعناصر التي تتضمنها؛

- توجيه المتعلمين لصياغة الإشكالية بناء على المعطيات التي تم استخلاصها من الدعامة؛ وتكون عبارة عن جملة إخبارية بسيطة معبرة عن موضوع الدرس؛

- توجيه المتعلمين لطرح تساؤلات تكون بمثابة محاور لأنشطة الدرس.

5-2- وضعية بناء التعلمات:

تستهدف الوضعية الديداكتيكية بناء التعلمات، واكتساب وإرساء موارد جديدة

---

[1]- التباري نباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الدار العالمية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2016، ص 135.

لدى المتعلم بكيفية صريحة ونسقية، بهدف تحقيق أهداف التعلم. وهي عبار عن أنشطة تعمل على بناء المعارف بطريقة تدريجية ومترابطة. ويتم بناء درس الاجتماعيات انطلاقا من الاشتغال على مجموعة الدعامات الديداكتيكية، التي تساعد في إرساء وبناء التعلمات الجديدة.

5-2-1- إنجاز أنشطة التعلم وإرساء الموارد في درس الاجتماعيات:

تستهدف الوضعية الديداكتيكية إرساء موارد معرفية ومهارية وجدانية:

أ- المجال المعرفي:

تمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمعلومات والقدرات المعرفية التي يتم إرساؤها انطلاقا من الأنشطة التعليمية التعلمية. وتتوفر تلك المعارف في الوثائق الموجودة بالكتاب المدرسي أو في وثائق خارجية أو من خلال معلومات ومفاهيم جاهزة يقدمها المدرس. وتتم عملية إرساء الموارد المعرفية انطلاقا من الاشتغال على الوثائق والدعامات وفق ما هو محدد في أهداف التعلم، بحيث يقوم المتعلم باستخلاص المعلومات والمعارف الضرورية لبناء تعلماته.

ب- المجال المهاري:

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكوين مهارات حركية عند المتعلم،[1] وعلى مستوى درس الاجتماعيات، فإن لإرساء الموارد المهارية جانبين أساسيين هما:

- جوانب منهجية: يتعلق الأمر بتطبيق النهج التاريخي أو النهج الجغرافي في

[1]- علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988، ص169.

دراسة الظواهر والأحداث من خلال الاشتغال على الدعامات الديداكتيكية.

- جوانب مهارية: كاستخدام وسائل التعبير الجغرافي (التوطين، تمثيل معطيات في بيانات أو خرائط، قراءة وتحليل الخريطة...) أو مهارات مرتبطة باستعمال الوسائل التعليمية من حيث القراءة والتحليل...

يتحقق ترسيخ وإرساء الموارد المهارية الحسحركية التي يتطلبها المنهاج الدراسي، عن طريق هدف التعلم المبرمج أثناء الدرس ومن خلال الاشتغال على دعامات الكتاب المدرسي أو إنجازات أخرى، وينبغي للمدرس مراعاة جوانب تتعلق بمبادئ استعمال الدعامات واختيار الأنسب منها بما يتماشى مع هدف التعلم. والقيام بأعمال تطبيقية داخل القسم، أو توجيه المتعلمين إلى أعمال منزلية خاصة فيما يتعلق بالرسومات والخرائط والمبيانات، حيث إنهم مطالبون بها أثناء الامتحانات الإشهادية.

ج- المجال الوجداني:

يمس الجوانب العاطفية التي تتضمن الاتجاهات والقيم والميولات والمواقف، والتي ينبغي اكتسابها من لدن المتعلم من خلال الأنشطة التعليمية. وتتحقق الأهداف الوجدانية في درس الاجتماعيات مما يتلقاه المتعلم من معلومات ومعارف، ومما يعبر عنه من سلوكات أثناء الدرس عن طريق الحوار ومناقشة بعض القضايا والأحداث، أو من خلال لعب الأدوار، أو العمل بالمجموعات مما يتيح له تنمية تلك الجوانب الوجدانية مثل: درجة التقبل أو الرفض للأشياء والتعبير عن المواقف...

5-2-2- التوظيف الديداكتيكي للدعامات في بناء التعلمات:

تعتبر الدعامات الديداكتيكية وسيلة أساسية في تدريس مواد الاجتماعيات، خاصة

بعد ظهور مفهوم التعلم الذاتي ضمن المقاربة بالكفايات والتي تركز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية–التعلمية بدل التلقين المعتمد في بيداغوجيا الأهداف سابقا.

وتتعدد التسميات التي تطلق على الدعامات الديداكتيكية، ويعود السبب في ذلك إلى الاختلاف في تحديد أهمية الوسائل التعليمية وظائفها التعليمية، ومن تسمياتها نذكر: الوسائل التعليمية، وسائل الإيضاح، الوسائل المُعينة، المعينات الديداكتيكية، الوسائط التعليمية. ونظرا لما يشهده عالمنا اليوم من تقدم علمي وتكنولوجي، فإن بعض الوسائل التعليمية عرفت تطورات متلاحقة، ومرت بتسميات مختلفة ومتعددة، إلى أن أصبحت تعرف اليوم بتكنولوجيا التعليم.

أولا: تعريف الدعامات الديداكتيكية:

توجد العديد من التعاريف التي تعرفنا بالوسائل التعليمية، ونذكر منها ما يلي:

– الدعامات الديداكتيكية هي كل الأدوات والوسائل التي يمكن أن يوضح المدرس من خلالها غموض الألفاظ والمفاهيم التي تواجه المتعلمين أثناء الموقف التعليمي، وبالتالي تكوين صور ذهنية كاملة لها في أذهانهم، مما يساعد على نجاح العملية التعليمية.[1]

– الدعامات الديداكتيكية هي كل أداة يستخدمها المدرس؛ لتحسين العملية التعليمية التعلمية، وتوضيح المعاني والأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو

[1] – علي فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوي نماذج الاتصال" نشر مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2014، ص 18.

تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم فيهم.[1]

الوسائل التعليمية هي أي شيء يستخدم في العملية التعليمية التعلمية، بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف، بدرجة عالية من الاتقان، وهي جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المدرس؛ لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين، داخل غرفة الصف وخارجها بهدف تحسين العملية التعليمية وزيادة فاعليتها، دون الاستناد إلى الألفاظ لوحدها[2].

الدعامات الديداكتيكية هي إذا مختلف الوسائل والأدوات التي تستخدم في الأنشطة الصفية والتي تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب والإدراك واكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات، وتسهل عليه عملية التعليم والتعلم، وتعمل على تنمية مهاراته واتخاذ المواقف. وقد تكون تلك الوسائل التعليمية عبارة عن رموز ذات تعبير لفظي أو عددي أو غير لفظية كالأشكال والرسومات والصور الفوتغرافية والمجسمات، أو برامج سمعية-بصرية.

ثانيا: أنواع الدعامات الديداكتيكية:

تتعدد وتتنوع الوسائل التعلمية وتختلف حسب الحاجة لاستعمالاتها، ونميز فيها ما بين:

- وسائل تعليمية قديمة الاستعمال: ومنها السبورة والنصوص والخرائط

---

[1] - هشام الحسن، تكنولوجيا التعلم، ط 2، مطبعة أنس، الزرقاء الأردن، 1988، ص 16.

[2] - محمد محمود الحيلة، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط 9، دار المسيرة عمان، 2017، ص 180.

والجداول والمبيانات والخطاطات والصور والعينات...

– وسائل تعليمية مواكبة لتطور العصر: تعتمد على التكنولوجيات الحديثة كالأجهزة السمعية-البصرية المسلاط والحواسب وأجهزة العرض للوثائق الثابتة والمتحركة...

ويمكن كذلك تصنين الوسائل التعليمية على أساس الحواس المستقبلة وهي كالتالي:

– **وسائل بصرية:** وهي تلك الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر عند المتعلم[1]. ويمكن عرضها مباشرة دون الحاجة لاستعمال أجهزة لعرضها، ومنها الصور المتحركة والثابتة والسبورة والخرائط والأشكال واللوحات والمجسمات إلخ.

– **وسائل سمعية:** وهي تلك الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع عند المتعلم ومن أمثلتها: التسجيلات الصوتية، والإذاعة المدرسية والإذاعة المسموعة من الراديو[2].

– **سمعية-بصرية:** ومنها الأفلام التعليمية، وأشرطة الفيديو، والحواسب، واللوحات الإلكترونية، والهواتف الذكية...

– **وسائل البيئة المحلية:** نذكر منها الخرجات الميدانية والرحلات التعليمية.

---

[1] – عواطف حسان، إنتاج الوسائل التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق-مصر، 2013، ص7.

[2] – المرجع السابق، ص 7.

ثالثا: أهمية استخدام الدعامات الديداكتيكية في بناء الدرس

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في خدمة المواقف التعليمية وفي بناء التعلمات، وتتجلى تلك الأهمية في العناصر الآتية:

- إن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، يوضح موضوعات التعليم، ويسهل العملية التعليمية على المدرس والمتعلم.[1]

- تثير الوسائل التعليمية اهتمام المتعلم، وتولد لديه الرغبة في التعلم، وتساعد في إغناء التعلمات وإضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة وجذابة.

- تقرب الوسيلة التعليمية معاني الألفاظ إلى ذهن المتعلم وتزيد انتباهه واهتمامه بموضوعات التعلم.

- تعمل الوسائل التعليمية على تقريب الظاهرة أو المفهوم من المتعلم، وتسهل بذلك عملية التعليم والتعلم وتجعلها مشوقة ومرغوب فيها.[2]

- تعمل على إكساب المتعلم مهارات مرتبطة باستعمال الوسائل التعليمية المستعملة مثلا: مهارة قراءة وتحليل الخريطة وتوطين الظواهر الجغرافية.

- تجعل المتعلم هو المنتج لتعلماته، لأنه يتفاعل مع الوسائل التعليمية بتلقائية وشغف لإشباع حاجاته للتعلم.

- تنمي في المتعلم القدرة على التفكير العميق والتأمل؛ مما يساعده في حل

---

(1)- نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط 2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص51.

(2)- عواطف حسان، مرجع سابق، ص 7.

المشكلات التي تجابهه في حياته التعليمية؛ وذلك لأن التفكير العميق، يساعده في عملية التمحيص، عندما ترد عليه الحلول، فيختار منها ما يناسب الموقف الراهن.[1]

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم والتعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تعمل على اقتصاد الجهد والوقت في تبليغ بعض المعلومات والأفكار.

رابعا: مبادئ وشروط استخدام الدعامات الديداكتيكية

يتم اختيار الوسائل التعليمية بشكل متدرج وبطريقة تناسب سن المتعلم ونموه العقلي وحسب مستواه الدراسي، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها لمراحل التعليم الابتدائي، تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها في المرحلة الثانوية الإعدادية أو التأهيلية. ولكل وسيلة تعليمية قواعد استخدام خاصة بها، إلا أن هناك قواعد عامة تنطبق على جميع الوسائل التعليمية، وهذه القواعد تشمل ثلاث مراحل: التحضير(التخطيط)، والاستخدام، والتقويم والمتابعة[2]. لكي تحقق الوسائل التعلمية الهدف الذي وجدت من أجله في عملية التعلم، وبشكل جيد وفاعل، لا بد من مراعاة مبادئ استخدامها: [3]

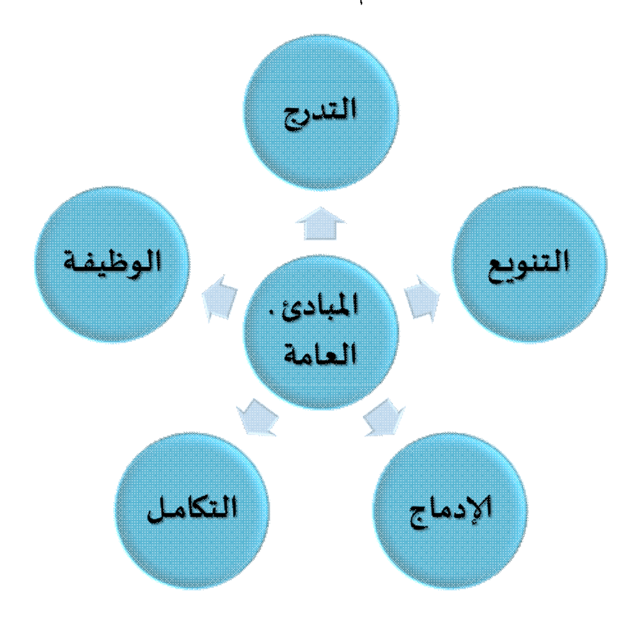
---

[1]- نايف سليمان، مرجع سابق، ص 52.

[2]- عواطف حسان، مرجع سابق، ص 10.

[3]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص35.

مبادئ استخدام الدعامات الديدكتيكية



يقتضي الاستعمال المناسب للدعامات الديدادكتيكية استحضار جملة من المبادئ العامة:

- **مبدأ التدرج**: استخدام الدعامات الديداكتيكية من المبسطة إلى المركبة مسايرة لمسألة التدرج في تنمية الكفايات والقدرات المستهدفة في المنهاج؛
- **التنويع**: استخدام دعامات متنوعة ومختلفة خلال الحصة الواحدة ومن حصة لأخرى لتفادي الملل الذي قد يشعر به المتعلم؛
- **الإدماج**: إدماج الدعامة المستعملة ضمن مكونات الدرس لتصبح جزءا لا يتجزأ منه؛
- **التكامل**: أن يتحقق التفاعل والتكامل بين الحقائق والمعلومات التي تقدمها الدعامات المستعملة واشتراكها في تنمية قدرات وكفايات محددة؛

○ **الوظيفة:** يقتضي إدراجها في اللحظة التربوية المناسبة المنصهرة في سيرورة بناء التعلمات والمتسقة مع هيكل الدرس؛

ومن أهم شروط استخدام الدعامات الديداكتيكية ما يلي:

❖ تخطيط وبرمجة استعمال الدعامات الديداكتيكية في مكانها الصحيح وتحديد الزمن المناسب لعرضها، واستحضار الكفايات والأهداف التعليمية التي تحققها بدقة ووضوح.

❖ أن ترتبط الدعامة الديداكتيكية بالأهداف المحددة للدرس، ويتطلب هذا الأمر من المدرس اختيار الدعامة المناسبة وفق ما يتطلبه موضوع التعلم .

❖ تهيئة أذهان المتعلمين، بحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشعرون فيه أنهم بحاجة للحصول على معرفة معينة أو حلا لمشكلة ما أو تفسير ظاهرة.[1]

❖ أن تكون الدعامة الديداكتيكية بسيطة غير معقدة ومفهومة وسهلة الاستخدام وأن تكون جذابة ومشوقة لتعمل على إثارة المتعلمين وانخراطهم في بناء التعلمات.

❖ التأكد من صلاحية الدعامة الديداكتيكية وتجريبها أو الاطلاع عليها مسبقا قبل عرضها على المتعلمين.

❖ التوظيف الديداكتيكي الجيد للدعامات وذلك باتباع خطوات منهجية تساعد في بناء التعلمات بشكل صحيح (استخدام النهج التاريخ والنهج الجغرافي).

❖ تناسب الدعامة مع مستوى الذهني والفكري للمتعلمين، حتى نتمكن من

---

[1]- عواطف حسان، مرجع سابق، ص 13.

ضمان الاستخدام الفعال لها.

❖ تهيئة جميع الظروف المناسبة لاستخدام بعض الوسائل التعليمية خاصة تلك المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في بناء بعض التعلمات، ومنها توفير الأجهزة ومستلزمات عرضها، وتحديد الوقت المناسب لاستخدامها.

❖ الوضوح والمقروئية، أن تكون الوسيلة التعليمية في حالة جيدة، وليس بها نقص أو بتر أو عيب، قد يعوق عملية التعلم، مثل الخط والشكل اللون والحجم أو الصوت...

خامسا: التوظيف الديداكتيكي للدعامات في درس الاجتماعيات

يرتكز تدريس مواد الاجتماعيات على توظيف الدعامات الديداكتيكية بصفتها عنصرا أساسيا لبناء التعلمات أو تقويمها، وتكمن أهميتها في تنمية وترسيخ القدرات والكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم. وتتطلب مهمة استثمارها اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية واحترام قواعد استعمالها لتنسجم مع نوعية الأهداف المراد تحقيقها.

1- توظيف النص:

▪ يعتبر النص من الدعامات الديداكتيكية الأساسية في تدريس مواد الاجتماعيات، وهو عبارة عن وثيقة مكتوبة، قد تتناول حدثا أو ظرفا تاريخيا ذا طابع عسكري أو اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي أو ثقافي أو يعرف بشخصية تاريخية أو قبيلة أو بلد معين. ويمكن أن يكون نصا جغرافيا يتناول ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية أو بيئية تشمل مجالا جغرافيا معينا. كما نجد في درس التربية على المواطنة نصوصا تعالج قضايا

قانونية وحقوقية وفلسفية.

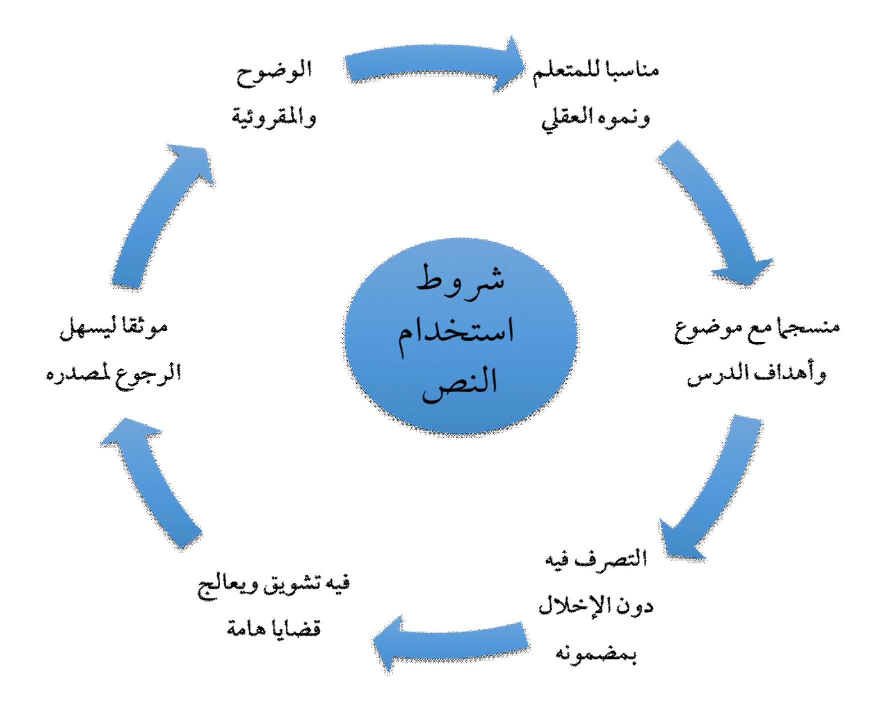
أ- الهدف من توظيف النصوص في درس الاجتماعيات:

- تسهيل عملية التدريس من خلال تقديم المادة الأولية.
- المشاركة الفعالة للمتعلم في بناء التعلمات، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي.
- تمكين المتعلم من الكفاية النصية واكتساب المهارات الضرورية لدراسة الوثائق (قراءة وتحليل واستنتاج)
- تمكين المتعلم من القيام بالأنشطة المتعلقة بالاستقراء أو الاستنتاج الذي يتطلب التفكير والذكاء.
- تحرر المتعلم واستقلاليته وقدرته على ممارسة النقد.
- اكتساب المتعلم الحس التاريخي السرد الكرونولوجي للأحداث وفهمها وتفسيرها ومعرفة أسباب حدوثها.
- إغناء الرصيد المعرفي للمتعلم بالمصطلحات والمفاهيم التي لها علاقة بالحقول المعرفية التاريخية والجغرافية والحقوقية.
- تنمية المواقف الإيجابية لدى المتعلم تجاه التراث الوطني والإنساني عن طريق تقدير منجزات الإنسان في الماضي.[1]

[1]- جماعة من المفتشين، الأسس الابستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، سلسلة دراسات تربوية رقم 9، 2007، ص109.

ب- شروط استخدام النص:

لاختيار النص بقصد توظيفه في بناء التعلمات أو في مرحلة التقويم، لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط والضوابط:



ج- خطوات منهجية وديداكتيكية لتوظيف النص في درس الاجتماعيات:

تتطلب منهجية توظيف النص في درس الاجتماعيات اتباع مجموعة من الخطوات، وهي كالآتي:

❖ النص التاريخي:

- قراءة أولية للنص من لدن الأستاذ، وإعادة قراءته ثانية من جانب أحد المتعلمين، ويمكن إضافة قراءة ثالثة متأنية مصحوبة بشرح المصطلحات والمفاهيم

الغامضة.

- التعريف بصاحب النص ونوعيته ومصدره.

- تحديد الإطار التاريخي للنص (الزمن / المجال / الأحداث التاريخية الواردة بالنص).

- تفكيك النص واستخراج الأفكار الأساسية ثم صياغة الفكرة العامة لمضمون النص.

- تفسير الأحداث التاريخية التي يتضمنها النص بالاعتماد على وثائق أخرى داعمة.

- استنتاج الأفكار وتنظيمها وتركيبها في خلاصات يمكن تدوينها كأثر مكتوب.

❖ **النص الجغرافي:**

تتطلب منهجية توظيف النص الجغرافي اتباع الخطوات الآتية:

- قراءة أولية من جانب المدرس، ثم قراءة ثانية من قبل أحد المتعلمين، ويليها تحديد وشرح المفردات الجغرافية والمفاهيم الأساسية الوارد في النص؛

- تقطيع النص إلى فقرات ووضع عنوان فرعي لكل فقرة واستخلاص الفكرة الأساسية للنص؛

- فهم النص في مدلوله وتفصيله وتشخيص الظواهر التي يعبر عنها النص؛

تفسير الظاهرة المعبر عنها وتحديد أسباب حدوثها، ويمكن الاستعانة في البحث عن الأسباب المفسرة باعتماد وثائق ودعامات أخرى؛

- تقديم المتعلمين لرأيهم الشخصي حول الظاهرة المدروسة؛

- استنتاج وتركيب الخلاصات تدوينها كأثر مكتوب؛

❖ **نص في التربية على المواطنة:**

عندما نوظف النص في درس التربية على المواطنة، نتبع الخطوات المنهجية التالية:

- قراءة مسموعة للنص من طرف المدرس ثم من طرف المتعلمين وشرح المفردات المصطلحات التي وردت فيه؛

- تحديد نوعية النص (مقتطف من الدستور، نص قانوني، معاهدة دولية، مقالة صحفية...) وتعريف المتعلمين بمصدر النص؛

- وصف الظاهرة المعبر عنها في النص واستخراج الأفكار الفرعية؛

- تحليل وتفسير العناصر المكونة للنص ثم تركيب الأفكار واستنتاج خلاصة؛

- تمكين المتعلم من تكوين موقف شخصي حول الظاهرة المعبر؛

❖ **مثال تطبيقي حول توظيف نص تاريخي:**

يحيل المدرس المتعلمين على النص بالكتاب المدرسي (مورد التاريخ والجغرافيا، الأولى بكالوريا، ص51).

بعض بنود اتفاقية للامغنية 18 مارس 1845.

"الحمد لله وحدة ولا يدوم إلا ملكه.

هذا تقييد اتفق عليه نائب سلطان مراكش وفاس وسوس الأقصا ونائب سلطان الفرنصيص وسائر مملكة الجزائر. فمراد السلطانين هو تصحيح عقد المحبة السابق وثبوتها...

الشرط الأول: اتفق الوكيلان على إبقاء الحدود بين إيالتي المغرب والجزائر كما كانت سابقا بين ملوك الترك وملوك المغرب سابقا. بحيث لا يتعدى أحد على حدود الأخر، ولا يحدث بناء في الحدود في المستقبل ولا تمييز بالحجارة، بل تبقى كما كانت قبل استلاء الفرنصيص على مملكة الجزائر.

الشرط الرابع: إن ارض الصحراء لا أحد فيها بين الجانبين لكونها لا تحرث وإنما هي مرعى فقط لعرب الإيالتين التي تنزل فيه وتنتفع بخصبها وماها... ولكلا السلطانين التصرف في رعيته بما شاء وكيف شاء من غير معارض...

الشرط السادس: إن الأرض التي (هي) قبلة قصور الفريقين في الصحراء لا ماء فيها فلا تحتاج للتحديد لكونها أرض فلاة".

المصدر: عبد الرحمن بن زيدان: إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، الجزء 5، الطبعة 1، 1993، ص166.

الخطوة الأولى: القراءة والفهم

- قراءة النص: يقوم المدرس بقراءة أولية ومتأنية للنص ثم يطلب من أحد المتعلمين إعادة قراءة النص.

- شرح المفاهيم والمصطلحات والتعريف بالأعلام:

– اتفاقية للامغنية: معاهدة وقعها المغرب مع فرنسا في 18 مارس 1845م، بمدينة مغنية الجزائرية عقب انهزامه في معركة إيسلي سنة 1844م، وكان من أهم بنودها رسم الحدود بين المغرب والجزائر باعتبارها مستعمرة فرنسية.

– نائب سلطان مراكش: هو السيد حميدة بن علي الشجعي، عامل وجدة ونائب سلطان المغرب الذي كلفه بمهمة التفاوض مع ممثل فرنسا بالجزائر.

– سوس الأقصا: يُطلق على المجال الجغرافي الواقع جنوب الأطلس الكبير، إلى حدود الصحراء ومن وادي نول إلى حدود طاطا وسكتانة.

– نائب سلطان الفرنصيص: هو الجنرال الفرنسي ممثلا لبلاده بالجزائر أريستيد

إيزيدور كونت دولاري (*ARISTIDE-ISIDORE COMTE DE LA* RUÉ)، والذي فاوض ممثل المغرب ووقع اتفاقية للامغنية سنة 1845.

- الإيالة: هي أكبر الوحدات الإدارية والعسكرية في الدولة العثمانية ومنها إيالة الجزائر.

- أرض فلاة: هي أرضي صحراوية واسعة مُقفِرة لا ماء فيها عبارة عن مراعي.

⇦ التعريف بصاحب النص: يمكن للمدرس أن يعرف بصاحب النص، أو يطلب من المتعلمين، في إطار الإعداد القبلي، البحث والتعريف بصاحب النص.

عبد الرحمان بن محمد بن زيدان العلوي فقيه ومؤرخ، ولد بمكناس 1878م، درس بجامعة القرويين بفاس أصبح نقيبا للشرفاء العلويين بمكناس وزرهون منذ العهد العزيزي، وكان مؤرخا للدولة، واشتغل بالتدريس وعرف بشغفه بالتاريخ الإسلامي وتاريخ المغرب على الخصوص وتاريخ الدولة العلوية ومن أشهر مؤلفاته: «إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس» و«الدرر الفاخرة بمآثر الملوك العلويين بفاس الزاهرة».

⇦ تحديد نوعية النص: يطلب من المتعلمين انطلاقا من عنوان الوثيقة تحديد نوعية النص (النص عبارة عن معاهدة).

⇦ تحديد الإطار التاريخي للنص: توجيه أسئلة للمتعلمين تهم:

- زمن توقيع المعاهدة: سنة 1845م.

- مكان توقيع المعاهدة: مغنية بالجزائر.

- السياق التاريخي للنص توقيع معاهدة للامغنية جاء عقب انهزام الجيش المغربي في معركة إيسلي 1844م.

الخطوة الثانية: التحليل

يوجه المدرس المتعلمين لتفكيك النص، واستخراج الأفكار الأساسية، وصياغة الفكرة العامة للنص.

يشير النص إلى بعض بنود اتفاقية للامغنية 18 مارس 1845م

- الشرط الأول: الإبقاء على الحدود بين المغرب والجزائر كما كانت خلال الحكم العثماني، أي قبل استيلاء فرنسا على الجزائر.

- الشرط الرابع: أن الأراضي الصحراوية لا يوجد بها استقرار سكاني وإنما مجال رعوي يستغل من طرف ساكنة البلدين معا.

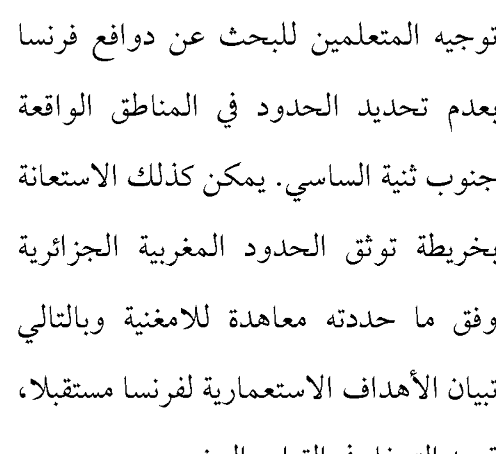
- الشرط السادس: الأراضي الصحراوية الواقعة جنوب ثنية الساسي لا تحتاج للتحديد لأنها أراض فقيرة.

يطلب من المتعلمين استخلاص الفكرة العامة للنص، وهي عبارة عن خلاصة لمضمون بعض بنود معاهدة للامغنية.

الخطوة الثانية: التفسير

- البحث عن أسباب فرض معاهدة للامغنية على المغرب (ضعف الجيش المغربي وانهزامه في معركة إيسلي 1844م)

توجيه المتعلمين للبحث عن دوافع فرنسا بعدم تحديد الحدود في المناطق الواقعة جنوب ثنية الساسي. يمكن كذلك الاستعانة بخريطة توثق الحدود المغربية الجزائرية وفق ما حددته معاهدة للامغنية وبالتالي تبيان الأهداف الاستعمارية لفرنسا مستقبلا، قصد التوغل في التراب المغربي.



المصدر: مورد التاريخ والجغرافيا، السنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص51.

الخطوة الثانية: التركيب

يطلب من المتعلمين تنظيم وتركيب الأفكار الواردة في نص المعاهدة وصياغة خلاصة تركيبة تحترم قواعد النهج التاريخي.

وقع المغرب وفرنسا معاهدة للامغنية يوم 18 مارس 1845م، التي تركت الحدود بين المغرب والجزائر وهمية انطلاقا من "ثنية الساسي" في اتجاه الجنوب، بحجة أنها أرض صحراء من أجل استغلالها في عملية الدخول الاستعماري لبلاد المغرب مستقبلا.

1- الخط الزمني:

الخط الزمني وسيلة لتمثيل الزمن التاريخي والأحداث المرتبطة به والظواهر التاريخية في شريط للأحداث، وفق مسار كرونولوجي تتعاقب فيه السنوات أو القرون (هجري/ ميلادي).

أ- أهمية توظيف الخط الزمني في تدريس التاريخ:

تتجلى أهمية توظيف الخط الزمني في درس التاريخ في العناصر الآتية:

- ✍ ترسيخ كفاية التموضع في الزمن لدى المتعلم، [1] والوعي بأهميته كقيمة في الحياة المجتمعية؛
- ✍ يمكن المتعلم من التدرب على الترتيب الكرونولوجي للتواريخ والظواهر والأحداث التاريخية، واكتساب معاني مفهوم التطور التاريخي؛
- ✍ يساعد على التوطين الكرونولوجي للظواهر والأحداث التاريخية؛
- ✍ يمكن المتعلم من استيعاب المعلومات الأحداث التاريخية بشكل منظم ومرتب.
- ✍ تمكين المتعلم من تنمية قدراته على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتركيب.
- ✍ تنمية المواقف الإيجابية تجاه إنجازات السلف والتعرف على التراث الحضاري والإنساني خاصة في الحضارة الإسلامية والعربية ومنها الحضارة المغربية.

---

[1] - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص9

ب- خطوات استثمار الخط الزمني في درس التاريخ:

تمر عملية استثمار الخط الزمني في درس التاريخ بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: الملاحظة وقراءة المعطيات التي يتضمنها الخط الزمني لتحديد موضوعه وإطاره الزمني؛

الخطوة الثانية: وصف مكوناته واستخراج الظواهر والأحداث التاريخية ثم ترتيبها كرونولوجيا؛

الخطوة الثالثة: توظيف المكتسبات لتفسير الأحداث المتضمنة بالخط الزمني، وتحديد أسباب حدوثها. ويمكن اعتماد وثائق ودعامات أخرى في البحث عن الأسباب المفسرة؛

الخطوة الرابعة: التوصل إلى استنتاجات وتركيب الخلاصات وتدوينها على الدفاتر.

ج- مثال تطبيقي حول رسم الخط الزمني:

التطورات السياسية للدولة المرابطية

المراحل	مرحلة حكم	أهم الأحداث التاريخية
مرحلة التأسيس (1036-1060م)	-أبي بكر بن عمر -عبد الله بن ياسين	القضاء على إمارة بورغواطة 1060
مرحلة القوة (1060-1106م)	يوسف بن تاشفين	تأسيس مراكش 1062م معركة الزلاقة 1086م
مرحلة الضعف (1106-1147م)	علي بن يوسف	مقتل إسحاق بن علي على يد الموحدين 1147م

تتطلب مهارة إنجاز ورسم الخط الزمني القيام بالخطوات التالية:

- تحديد الفترة الزمنية التي سيتم توطينها على الخط الزمني؛

- تحديد السلم وطول الخط الزمني ارتباطا بالزمن المراد تمثيله بحساب أكبر قيمة ناقص أصغر قيمة، (سنة111=1036-1147)، السلم هو (10سنوات =1cm)؛

- نقوم برسم خطين متوازيين طولهما 11 سنتمتر، ونترك 1 أو 2 سنتم على طرفي الخط؛

- يوجه الخط الزمني من اليسار (أقدم سنة، 1036م) نحو اليمن (أحدث سنة 1147م)؛

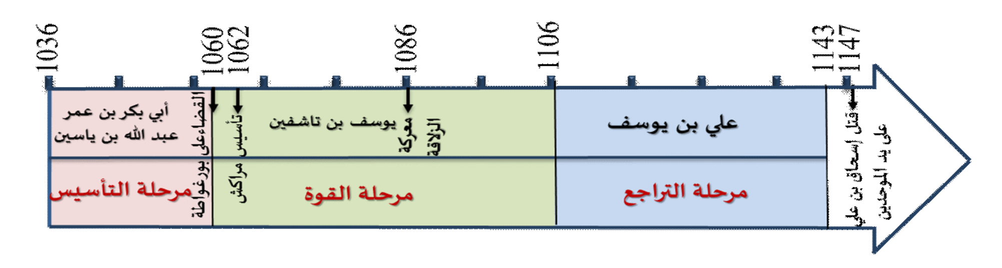
- يقسم الخط إلى أجزاء، وكل جزء يمثل 1 سم (11 جزء)؛

- تُوطَن الأحداث الأساسية على الخط الزمني، وفي المكان المناسب لها (السنة+ عنوان الحدث)، أي توطين مراحل قيام الدولة المرابطية، والأحداث التاريخية، والحكام الذين تعاقبوا على حكمها؛

- نقوم بتلوين الخانات التي تمثل مراحل قيام الدولة بألوان مناسبة ومختلفة؛

- إعطاء عنوان مناسب للخط الزمني، ويكتب في الأعلى، ويمكن إضافة المفتاح إن كان ضروريا؛

خط زمني للتطورات السياسية للدولة المرابطية



2- الخريطة:

يعرف (Pierre Georges) الخريطة بأنها "لغة رمزية وأداة تعبيرية وهي أيضا تمثيل اتفاقي، مسطح بشكل عام بالمواقع النسبية لظواهر حقيقية أو وهمية يمكن تحديدها مكانيا".(1) وتعد الخريطة دعامة أساسية ووسيلة تعليمية بصرية أكثر استعمالا في درس الاجتماعيات، بالنظر إلى ما توفره هذه الوثيقة من معلومات مجالية مبسطة، تُسهل، إلى حد ما، على المتعلمين بلوغ بعض الأهداف التعليمية وتنمية مجموعة من الكفايات والقدرات، ومنها الملاحظة والقراءة والوصف والتحليل والتوطين...

توجد عدة أنواع وتصنيفات من الخرائط ومنها: الخرائط الطبغرافية والخرائط الموضوعاتية (خريطة التربة، خريطة توزيع الحرارة، خريطة الارتفاعات، خريطة الكثافة السكانية، الأنشطة الفلاحية ...). وخرائط تركيبية (خريطة الغطاء النباتي والتربة). وخرائط تاريخية وأخرى جغرافية ثم خرائط جدارية وأطالس وخرائط صماء.

تتمثل المواصفات الديداكتيكية للخريطة في مقروئية ووضوح مصطلحات الخريطة (سهولة القراءة) ملائمة التفاصيل والألوان لمستويات المتعلمين؛ والأمانة

(1) - بيير جورج، معجم المصطلحات الجغرافية، ترجمة حمد الطفيلي وهيثم اللمع، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2002، ص 332.

(المطابقة للواقع) والجمالية أي تثير الاهتمام؛ ثم عدم الاكثار من التفاصيل والتمسك بالضروري منها فقط(1).

أ- الأهداف التربوية لتوظيف الخريطة في درس الاجتماعيات:

يساعد تدريس الخريطة على تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية وهي كالآتي:

- تُرسخ لدى المتعلم كفاية التموقع في المجال[2] والتعرف إلى كيانات جغرافية جديدة، وفهم البيئة المحلية والمجاورة والبعيدة، وتزوده بمجموعة من المفاهيم والمعلومات والمعارف الجغرافية وتوسيع أفاقه المعرفية؛

- تساعد المتعلم على إدراك مفهومي الزمان والمكان والتفاعلات بين مختلف الظواهر البيئية، وتكسبه القدرة على الملاحظة وتعرف العناصر المجالية الممثلة على الخريطة طبيعية كانت أو بشرية؛

- تنمية بعض المهارات الجغرافية، كالتوطين واستعمال أدوات التعبير الخرائطي؛

- إدراك المتعلم لخصوصيات المجال الجغرافي الذي يتفاعل فيه؛

- تنمية قدرات المتعلم على المقارنة والاستنباط والتفكير والتحليل المجالي؛

- تمكين المتعلم من استخدام النهج الجغرافي في دراسة الظواهر الجغرافية الممثلة على الخريطة (الوصف، التفسير، التعميم) أو النهج التاريخي بالنسبة للخرائط

---

[1] - قفصي محمد، النهج الجغرافي من خلال التعبير الكارتغرافي، دراسة تربوية تطورية للممارسة الصفية، مطابع الرباط نت، 2018، ص144.

[2]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص9.

التي تحمل معطيات وأحداثا تاريخية (التعريف، التفسر، التركيب)؛

- تنمية بعض القيم والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية.

ب- خطوات التدبير الديداكتيكي للخريطة:

يتطلب توظيف الخريطة في درس الاجتماعيات اتباع الخطوات الآتية:

خطوات التدبير الديداكتيكي للخريطة[1]

المراحل	الأهداف	التدبير الديدادكتيكي
المرحلة الأولى	القراءة	قراءة عنوان الخريطة لتحديد موضوعها والمجال/ الظاهرة التي تمثلها وتاريخها إذا كانت خريطة تاريخية، أو في حالة تمثيل الخريطة الجغرافية لمعطيات إحصائية. تتم في هذه المرحلة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا؟ وأين؟ ومتى؟ قراءة المفتاح لتعرف دلالة كل رمز في الخريطة.
المرحلة الثانية	الملاحظة والوصف	تعرف الظواهر الممثلة في الخريطة وتحديد موقعها ووصف طريقة توطينها ويتم ذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا؟ وأين؟ وكيف؟
المرحلة الثالثة	التفسير	ويتم ذلك بالإجابة عن السؤال: لماذا هنا بالضبط؟ ومن خلال ربط العلاقات بين المعطيات الممثلة في الخريطة أو بالرجوع إلى خرائط أو دعامات أخرى.
المرحلة الرابعة	التعميم	وضع خلاصات واستنتاج علاقات، أو صياغة مبادئ قد يتوصل إليها المتعلم من خلال المقارنة بين مجموعة من الخرائط مثلا: تقترن المناطق القطبية بضعف الكثافات السكانية.

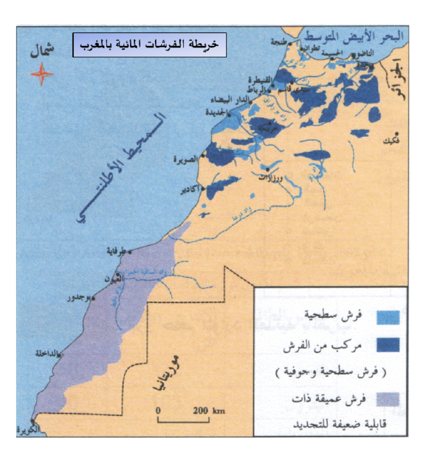
[1]- دليل الأستاذ، النجاح في الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي، 2004، ص26.

ج- مثال تطبيقي خريطة الفرشات المائية بالمغرب

نقترح في هذه الوضعية التعليمية الاشتغال على خريطة الفرشات المائية بالمغرب، انطلاقا من درس "موارد باطنية مختلفة". (السنة الثانية إعدادي)

المرحلة الأولى: قراءة وملاحظة أولية

يطلب من المتعلمين: ملاحظة الخريطة وتعرف موضوعها (خريطة توزيع الفرشات المائية بالمغرب)، ثم قراءة المفتاح لتعرف دلالة كل رمز أو لون في الخريطة.



المرحلة الثانية: الملاحظة والوصف

يقوم المتعلمون بالتعرف إلى أنواع الفرشات المائية وتوزيعها الجغرافي بالمغرب ثم توجيه المتعلمين إلى تصنيف الفرشات المائية من حيث أهميتها الهيدرولوجية، ويتم الاستعانة بجدول لحصيلة الموارد المائية المعبأة حسب الأحواض المائية بالمغرب:

-المناطق ذات موارد مائية مهمة (أحواض سبو، أم الربيع، ملوية)؛

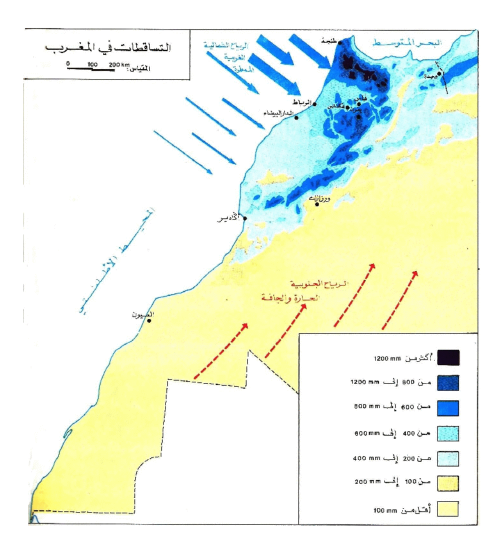
-مناطق ذات موارد مائية متوسطة (أحواض اللكوس والواجهة المتوسطية، تانسيفت)؛

-مناطق ذات موارد مائية غير كافية (الأحواض الجنوبية والجنوبية الشرقية)؛

حصيلة الموارد المائي حسب الأحواض المائية بالمغرب (مليون متر مكعب)

الأحواض	مياه سطحية	مياه جوفية	المجموع
اللكوس والواجهة المتوسطية	780	200	980
ملوية	910	320	1230
سبو	3760	440	4200
أبي رقراق والسواحل الأطلنتية	265	70	335
أم الربيع	3710	300	4010
تانسيفت	527	420	947
سوس ماسة	375	640	1015
حوض الجنوب الأطلسي	710	260	970
المجموع	11037	2650	13687

المصدر: مديرية إعداد التراب الوطني، نوافذ على المجال المغربي، منشورات عكاظ، 2002، ص28.



توزيع الفرشات المائية وخريطة توزيع التساقطات المطرية، ثم استنتاج خلاصات:

المناطق ذات تساقطات مهمة تتوفر على موارد مائية مهمة، وبخاصة مناطق الريف والأطلسين الكبير والمتوسط؛

المناطق ذات تساقطات مطرية ضعيفة لا تتوفر على موارد مائية كافية في الجنوب والجنوب الشرقي؛

⬅وجود علاقة بين التساقطات المطرية والإمكانات المائية.

المرحلة الثالثة: التفسير

يمكن للمدرس الاستعانة بوثائق داعمة، تساعد على التفسير وتوجيه المتعلمين للقيام بمقارنة بين خريطة

المرحلة الرابعة: التعميم

توجيه المتعلمين ليستنتجوا أن الاختلاف في توزيع الموارد المائية يرتبط أساسا باختلاف توزيع الكميات المطرية وحسب نوعية المناخ.

تركيب الاستنتاجات وصياغة خلاصة وتدوينها من طرف المتعلمين في دفاترهم.

3- الجداول الإحصائية:

تستعمل الجداول الإحصائية بكثرة في درس الجغرافيا، ويُعرف الجدول بأنه مجموعة عناصر تنتظم في شكل أعمدة طولية وصفوف أفقية. ويقسم الجدول إلى مجموعة من الخانات الأفقية والعمودية، تحتوي على معلومات كمية أو كيفية. ونميز بين الجدول البسيط الذي يتضمن متغيرا واحدا أو الجدول المركب الذي يحتوي على

أكثر من متغير.

أ- شروط ينبغي توفرها في الجدول الإحصائي:

يراعى في إعداد الجدول العناصر ا الآتية:

- أن يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة؛
- أن يكون مناسبا للمستوى الذهني للمتعلم ليتمكن من استيعابه؛
- أن يكون الجدول الإحصائي واضح المقروئية؛
- أن يضم الجدول معلومات إحصائية حديثة ومحينة؛
- يستحسن الابتعاد عن الجدول الإحصائي المعقد، أو الذي يتطلب مجهودا فكريا أكبر لفهم العلاقات بين مكوناته وعناصره؛
- أن يكون للجدول عنوان يسهل استخراج البيانات منه، ومصدر لتوضيح الجهة التي أخذ منها البيانات الواردة فيه، وحواشي لتوضيح المفردات التي تحتاج إلى المزيد من الإيضاح ولا يحتمل الجدول ذكرها فيه؛

ب- الخطوات المنهجية للاستثمار الديداكتيكي للجدول الإحصائي:

✓ ملاحظة الجدول والتعرف على عناصره (العنوان، المصدر، تاريخ المعطيات)؛

✓ وصف مكونات الجدول وتحديد الظاهرة التي يعالجها وملاحظة تطورها في الزمان أو المكان أو من حيث النوع أو الكم...

✓ تحديد حجم ونوع التطور (ارتفاع/ انخفاض/ استقرار)، تحديد الرتب،

النسب المئوية ووضع مقارنات...

- ✓ مرحلة التفسير لفهم الأسباب والتغيرات واستنتاج العلاقات ويمكن الاستعانة بمعطيات توفرها دعامات أخرى لفهم الظاهرة المعبر عنها في الجدول؛
- ✓ تجميع الأفكار وتنظيمها وتركيب خلاصات؛

4- الرسوم البيانية:

الرسم البياني هو تمثيل رسمي للبيانات، حيث تمثل البيانات بواسطة رموز، كالأشرطة (الأعمدة) في المخطط البياني الشريطي أو الخطوط في الرسم البياني بالمنحنى أو الشرائح في المخطط البياني الدائري[1]. ويعد الرسم البياني ترجمة مرئية للمعطيات الرقمية إلى أشكال هندسية، وفق مقياس محدد لأرقام ذات دلالة إحصائية، أي تحويل الأرقام المجردة إلى مبيانات.

أ- أهميته التربوية:

- يساعد الرسم البياني على تسهيل الفهم والاستيعاب؛
- يساعد الرسم البياني على تحويل المحتوى اللفظي إلى محتوى بصري، مما يزيد من فاعلية التعلم والتواصل بين المدرس والمتعلمين؛
- تنمية مهارات الملاحظة والوصف والتحليل والمقارنة؛
- إشراك المتعلم في بناء الدرس مما يسهل تنشيط الحوار الصفي؛
- اكساب المتعلمين مهارات تحويل المعطيات الرقمية إلى رسوم بيانية؛

---

[1] - Cary Jensen, Loy Anderson, *Harvard graphics 3: the complete reference*. Osborne McGraw-Hill, ISBN 0-07-881749-8, 1992, p 413.

ب- متى يمكن توظيف الرسم البياني؟:

يمكن للمدرس توظيف الرسم البياني في مختلف مراحل الدرس سواء تعلق الأمر ببناء التعلمات أم بتقويمها. ويستعمل المبيـان مدخلا للدرس (وضعية الانطلاق) بحيث يكون مهما في التمهيد الإشكالي وفي إثارة انتباه المتعلمين. ويمكن أن يوظف في مختلف الوضعيات التعليمية، كأن يكون دعامة تعليمية رئيسية في الدرس أو للتفسير والتوضيح والشرح، ويستخدم كذلك في تقويم التعلمات أثناء الدرس للتأكد من مدى تحقيق بعض أهداف الدرس أو في وضعيات التقويم الخاصة بالمراقبة المستمرة. ويمكن استعماله في التمارين وإنجازات منزلية، بهدف تعميق فهم الدرس المنجز، أو لتحضير الدرس المقبل، أو في إطار التدرب على مهارات الرسم البياني بتحويل جداول إحصائية إلى مبيانات.

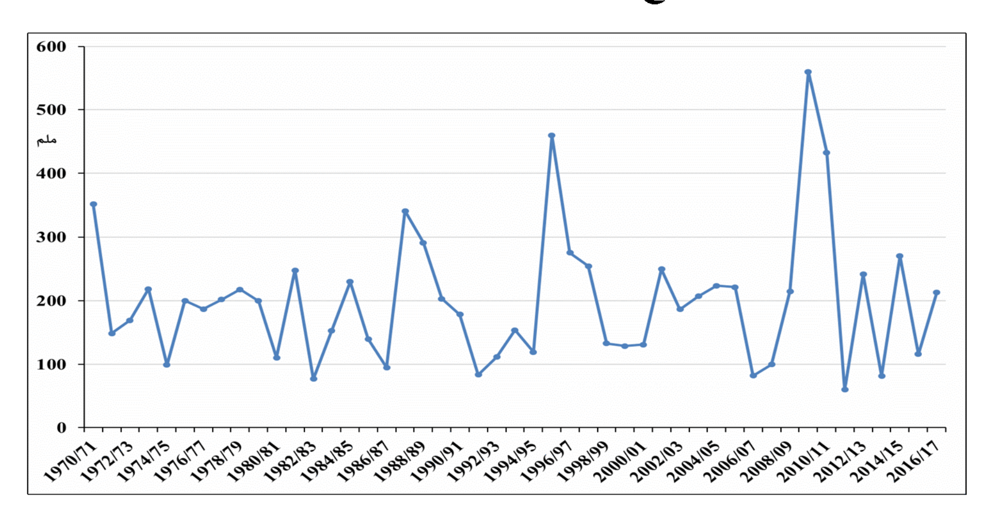
ج- أنواع المبيانات:

تختلف نوعية الرسوم البيانية حسب طبيعة المعطيات المراد تمثيلها خلال فترة زمنية معينة، فقد تكون أعدادا أو نسبا مئوية، وقد تمثل وضعية قارة أو متطورة. ومن أهم أشكال الرسم البياني نجد:

- **المنحنى البياني:**

هو تمثيل تطوري لظاهرة ما إما سلبا أو إيجابا خلال فترة زمنية معينة، ويمكن إدراج أكثر من منحنى في نفس الرسم، حيث يعبر كل منحنى على معطى محدد، مما يسمح بالمقارنة بين المعطيات الممثلة وما عرفته من تطور خلال نفس الفترة. وتكون السنوات مثبتة على المحور الأفقي وتوضع القيم على المحور العمودي.

مبيان توزيع كمية الأمطار السنوية بمحطة تارودانت

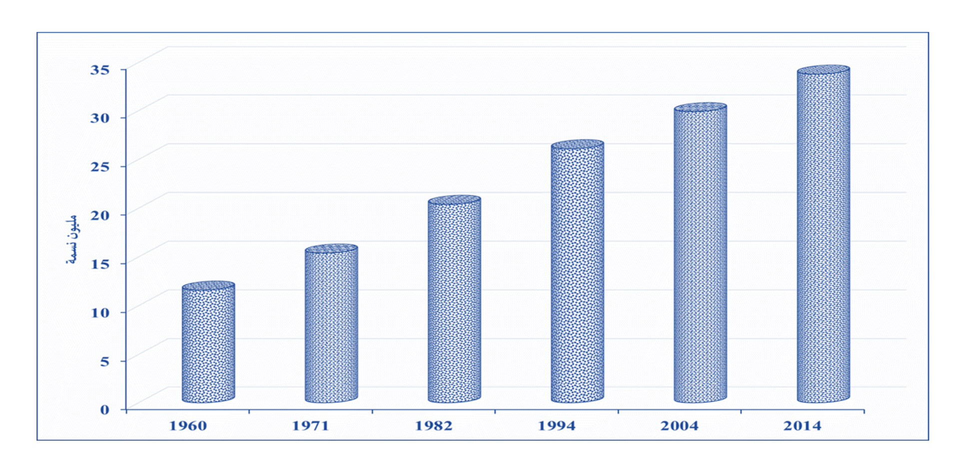


- **الرسم البياني بالأعمدة:**

يسمى بيانا بالأشرطة أو بالأعمدة، وتكون أفقية أو عمودية، ويعد من بين الرسوم البيانية الأكثر استعمالا، وهو عبارة عن أشكال مستطيلة تستعمل للمقارنة بين ظاهرتين أو أكثر خلال فترات زمنية محددة تكون متجانسة أو غير متجانسة. ويستعمل هذا النوع من الرسوم البيانية بدلا من المنحنى البياني، في حالة عدم توفر معطيات إحصائية عن سنوات متتالية ومتقاربة.



تطور ساكنة المغرب بين 1960 و2014[1]



- **الرسم البياني القطاعي:**

عبارة عن أشكال هندسية دائرية أو نصف دائرية أو مجسمات مستطيلة بشكل أفقي أو عمودي، تكون مقسمة إلى أجزاء، بحيث يمثل كل جزء جانبا من المعلومات المعبر عنها بالنسب المئوية، والتي يكون مجموعها 100 ٪، وكل نسبة تمثل بزاوية في الدائرة.

يتطلب الرسم البياني القطاعي القيام بعمليات حسابية، حيث نقوم بتحويل النسب المئوية إلى درجات بواسطة العلاقة التالية:

$$\text{زاوية القطاع} = \frac{\text{القيمة المراد تمثيلها}}{\text{المجموع الكلي}} \times 360$$

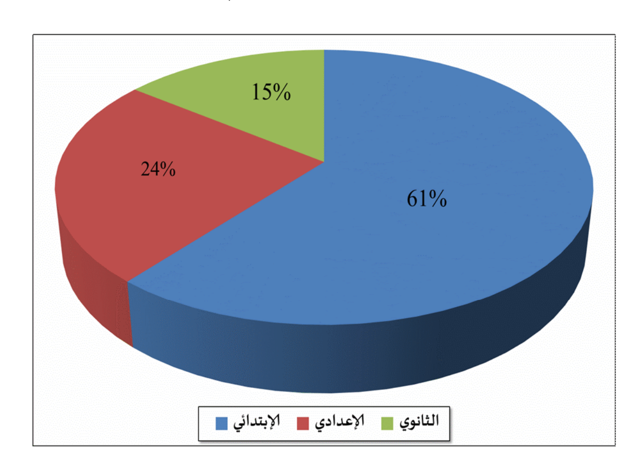
إذ تمثل °360 مجموع زوايا الدائرة، وعند استعمال نصف الدائرة تعوض °360 بـــ °180. وإذا كان الرسم البياني القطاعي يتطلب المقارنة بين دائرتين، فيجب ترتيب

---

(1)- مصدر المعطيات النشرة الإحصائية للمندوبية السامية للتخطيط.

عناصر الجدول في الدائرتين لتسهيل عملية القراءة والمقارنة والتحليل.

توزيع التلاميذ حسب الأسلاك التعليمية بالمغرب (2016-2017)[1]



د- الخطوات المنهجية للاستثمار الديداكتيكي للرسم البياني

تتطلب منهجية الاستثمار الديداكتيكي للرسم البياني في درس الاجتماعيات، اعتماد الخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: الملاحظة

ملاحظة الرسم البيان والتعرف على العنوان، وعلى وحدة القياس، والزمن (تاريخ المعطيات) وملاحظة الألوان أو الرموز الممثلة للمعطيات.

- الخطوة الثانية: الوصف

وصف توزيع أو تطور الظاهرة الممثلة بيانيا واختلافها من حيث التوزيع الكمي أو النوعي، وتحديد خاصية التطور وفتراته (ارتفاع-انخفاض-استقرار) ووصف

(1)- مصدر المعطيات المندوبية السامية للتخطيط، المغرب في أرقام، 2018، ص 28.

التباينات الموجودة بين عناصر الظاهرة.

▪ الخطوة الثالثة: التفسير

استنتاج أسباب التطور أو التوزيع للظاهرة الممثلة في المبيان واستنتاج العلاقات بين المتغيرات، ويمكن مقارنة خلاصات المبيان بوثائق داعمة أخرى لاستنتاج تلك العلاقات.

▪ الخطوة الرابعة: التعميم

القيام باستنتاجات عن الظاهرة الممثلة في المبيان، وصياغة مبادئ / قواعد، يمكن استثمارها في معالجة ظواهر مماثلة لها.

5- الصورة:

تمثل الصورة وسيلة تعليمية مساعدة كوسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معينة[1]. لأنها وسيلة بصرية ذات أهمية بيداغوجية، تسهل عملية الإحاطة بموضوع ما وتثير انتباه المتعلم. فالصور تجعل الأفكار ذات معنى والمعلومات حية بالنسبة للمتعلمين وتثير فيهم ميلا نحو معرفة ما يرونه فيها[2]. وتوجد مجموعة من الصور التي تستعمل في درس الاجتماعيات، نذكر منها: الصور الفتوغرافية، الصور الجوية، صور الأقمار الاصطناعية، صور الكاريكاتورية.

---

[1]- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص503.

[2]- بسام محمد القضاة وآخرون، التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص182.

أهمية الصورة	شروط استخدامها(1)	الخطوات المنهجية لتوظيفها
-تساعد المتعلم على تنمية مهارة الملاحظة والتحليل والتأويل؛ - تقرب مشهد الأحداث والظواهر والمجالات الجغرافية إلى ذهن المتعلم؛ -تساعد على شد انتباه المتعلم وتحفيزه وتزيد من دافعيته نحو التعلم؛ -تعمل على إثارة الانفعالات وتحريك العاطفة؛ -تسهم في بناء المواقف الإيجابية وترسيخ بعض قيم المواطنة؛	-أن تكون الصورة جذابة وتثير اهتمام المتعلمين؛ -أن تكون الصورة بسيطة وغير معقدة؛ -أن يكون لمحتواها أهمية تعليمية لتحقيق أهداف الدرس؛ -أن تكون واضحة ودقيقة علميا وحديثة؛ -أن يكون إنتاجها من الناحية الفنية جيدا؛ -أن تتناسب مساحتها مع عدد التلاميذ وطريقة عرضها.	توظيف الصورة يتحقق عبر اتباع الخطوات التالية: -الملاحظة الدقيقة للصورة من طرف المتعلمين وتحديد نوعيتها؛ -تحديد موضوع الصورة والتعرف على المجال والزمن؛ -وصف عناصر الصورة من حيث الألوان أو الشخصيات أو المشاهد، وهي عناصر تشكل مفاتح أساسية لفهم موضوع الصورة وتحليلها؛ -التفسير والتأويل من خلال البحث عن العلاقة بين العناصر المتضمنة في الصورة، ويمكن الاستعانة بدعامات أخرى لتعميق الفهم؛ -تركيب مختلف الأفكار والاستنتاجات للوصول إلى الخلاصات المطلوبة.

(1)- عواطف حسان، مرجع سابق، ص35.

6- الخطاطة:

تعتبر الخطاطة من بين الدعامات التربوية الهامة في درس الاجتماعيات، وهي رسم مشخص لظاهرة ما، وشكل من أشكال التعبير الكرافيكي المعتمد في بنائه وقراءته على الأسهم أساسا. فالخطاطة تساعد على هيكلة المفاهيم والنظم السياسية والمؤسسات باختلاف أشكالها وأنواعها وتراتبيتها والعلاقات التي تربط بين عناصرها عن طريق الأسهم.[1] تتشكل الخطاطة من عدة خانات تتضمن كل خانة معلومات أو المعطيات، تربط بين الخانات خطوط، أو أسهم تعبر عن نوع العلاقة التي تربط بين المعطيات التي تحملها الخطاطة. ونميز في الخطاطات بين عدة أنواع ومنها الخطاطة التنظيمية والتراتبية والتحليلية والدائرية والخطية. ويمكن توظيف الخطاطة في مختلف مراحل الدرس، وبأشكال مختلفة ومتعددة، تبعا لأهداف الدرس، كما يمكن استثمارها أيضا في تقويم التعلمات.

أ- أهميتها التربوية:

تتجلى الأهمية البيداغوجية والتربوية للخطاطة في العناصر التالية:

- تساعد على نقل المعلومات والمعارف والأفكار بشكل مختزل وبسيط ومنظم.
- يساعد توظيف الخطاطة أثناء الدرس على استخدام الحواس الحسية والإدراكية من طرف المتعلمين لتثبيت المعارف والمهارات؛
- تساعد المتعلم على تحويل المعطيات والمعلومات النصية كتابية أو شفهية، إلى لغة رمزية تخطيطية؛

(1)- التوجيهات التربوية اعدادي ص47.

○تمكن المتعلم من الوصول إلى المعارف بسرعة وبجهد أقل؛

○تعمل على إكسابه قدرات ومهارات فكرية ومنهجية؛

○تساهم في تنمية التفكير العلمي والنقدي، وتقوية قدرات المتعلم على الانتقاء والتصنيف والتحليل؛

○تساعد المتعلم على استخدام واستثمار ذكاءاته المختلفة (بصري، سمعي، حركي...)؛

ب خطوات توظيفها في درس الاجتماعيات:

❖ **في درس التاريخ**

يتم استثمار الخطاطة في درس التاريخ باتباع النهج التاريخي:

- **المعرفة**: وتتمثل في الوصف والعرض للأحداث وترتيبها؛

- **التفسير**: العمل على إبراز العوامل والأسباب والعلاقات المترابطة بين الأحداث التاريخية، ويكمن الاستعانة هنا بدعامات أخرى تساعد على التوضيح والتفسير؛

- **التركيب**: إبراز الأحداث في تسلسلها وتركيب التعلمات والخروج باستنتاجات.

❖ **في درس الجغرافيا:**

تستثمر الخطاطة في الدرس الجغرافي باعتماد النهج الجغرافي:

- **الوصف**: ملاحظة الظاهرة التي تمثلها الخطاطة وتحديد مواصفاتها

وعناصرها؛

– **التفسير**: تحديد العوامل التي تفسر مواصفات الظاهرة التي تتناولها الخطاطة وقد يتطلب الأمر الاستعانة بدعامات أخرى؛

– **التعميم**: الخروج باستنتاجات عن الظاهرة التي تمثلها الخطاطة.

❖ **في درس التربية على المواطنة:**

توظيف الخطاطة في درس التربية على المواطنة يتحقق عبر اتباع الخطوات التالية:

– **مرحلة الاكتشاف**: تقديم وملاحظة الظاهرة موضوع الخطاطة وتحديد نوعها: سياسية، اجتماعية، ثقافية، تنظيمات وهياكل إدارية...

– **رد الفعل**: أي تكوين موقف والوعي بالأمور السياسية والحقوقية والإدارية والتنظيمية.

– **الفعل**: وضع تصور أو خطة لمعالجة المشكلة التي تطرحها الخطاطة.

7– العينات:

أ– تعريف العينات:

العينات هي أشياء يمكن للتلميذ رؤيتها أو لمسها ومن الممكن أن تكون محفوظة أو طبيعية، ومن السهل أن يحصل عليها المدرس أو تلاميذه من البيئة،[1]

---

[1]– الحليبي عبد اللطيف ومهدي محمود سالم، التربية الميدانية وأساليب التدريس، نشر مكتبة العبيكان، الرياض، 2004، ص 394.

ويمكن إحضار الكثير من العينات إلى الفصل الدراسي لتقريب الظاهرة أو المفهوم إلى ذهن المتعلم ومنها الصخور والتربة بمختلف أنواعها، بعض النباتات، البذور وبعض المحاصيل الزراعية، الطيور، الأسماك، حشرات، نقود، طوابع بريدية، أدوات...

ب- طريقة توظيفها في الدرس:

يساعد التدريس باستخدام العينات في تقريب المعارف بالملموس وتوصيلها بشكل دقيق إلى ذهنية المتعلم، وتعمل على ربطه بمحيطه البيئي، وتزيد من دافعيته نحو التعلم. ويتطلب توظيف العينات أثناء الدرس وعرضها على المتعلمين في الوقت المناسب لها، بهدف استثمارها في بناء بعض المعارف، ويجب أن تعرض بشكل مشوق لتثير اهتمام المتعلمين. ويستحسن كتابة الأسماء على بعض العينات التي يصعب اكتشافها من طرف المتعلم مثل بعض أنواع الصخور.

8- مقطع فيديو:

يعد شريط الفيديو التعليمي من الوسائل التعليمية الفعالة في التدريس الحديث لأنه يخاطب حواس المتعلم في جو من الإثارة والتشويق، ويعمل على تثبيت وترسيخ المعلومات. ويساعد المتعلم في الحصول على المعلومة في وقت أقل من الوقت الذي يستغرق في الحصول عليها بالطريقة اللفظية أو القراءة[1]. فما يراه المتعلم في فيلم تعليمي يبقى عالقا بذهنه فترة طويلة، وذلك لاشتراك البصر مع السمع في إدراك مادة الفيلم، مما ييسر تذكرها واسترجاعها[2].

---

[1]- القضاة وآخرون، مرجع سابق، ص183.

[2]- الطناوي، مرجع سابق، ص96

أ- شروط استخدامه:

قبل عرض الفيديو أو اختيار مقطع منه لتوظيفه في إحدى الوضعيات التعليمية التعلمية، ينبغي مراعاة الضوابط الآتية:

✍ اختيار شريط الفيديو مناسب للوضعية التعليمية وإدراجه في اللحظة المناسبة؛

✍ تجريب الشريط ومشاهدته قبل عرضه على المتعلمين؛

✍ عند اختيار شريط الفيديو، يجب على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار الجوانب التربوية والقيم الدينية والأخلاقية والهوية الوطنية؛

✍ أن يراعي شريط الفيديو الجوانب الشكلية المرتبطة بالمقروئية والجمالية وجاذبية العرض؛

✍ أن يكون شريط الفيديو مساير ا للقدرات الذهنية للمتعلمين؛

✍ يساعد شريط الفيديو في تحقيق تعلمات جديدة، يصعب تحقيقها باستعمال وسائل وطرق تقليدية؛

✍ تحضير بيئة العرض قبل ولوج التلاميذ قاعة الدرس: إعداد جهاز العرض والمعروضات، الربط بالمآخذ الكهربائية، التأكد من صلاحياته، تعتيم القاعة إذا كان ضروريا[1].

ب- خطوات توظيف الفيديو في درس الاجتماعيات:

إن استخدام بعض مقاطع الفيديو في وقت قصير لا يتعدى بعض الدقائق، يكون ذا

---

[1]- التوجيهات التربوية وبرامج مادتي التاريخ والجغرافيا لسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص39.

أهمية كبيرة في بناء التعلمات عند تقديم بعض الوضعيات التعليمية، كما هو الأمر بالنسبة لوضعيات الانطلاق، أو حينما يقدم المدرس معلومات ومعطيات جديد أو معقدة، أو عندما نريد تقريب المجال الجغرافي لذهنية المتعلم، أو لتصحيح تمثلات خاطئة، تكون فيها الصور المتحركة أبلغ لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، مما قد لا تتيحه إمكانية استخدام دعامات ديداكتيكية أخرى تقليدية.[1] ويتطلب توظيف شريط الفيديو اتباع الخطوات الآتية:

❖ تهييئ ظروف عرض شريط الفيديو وبخاصة ما يتعلق بأجهزة العرض والفضاء الدراسي؛

❖ مشاهدة شريط الفيديو؛

❖ يطلب من المتعلمين تعرف الموضوع الذي يعالجه شريط الفيديو (تحديد الظاهرة أو الحدث التاريخي أو المجال الجغرافي، أو شخصية معينة...)؛

❖ جرد المشاهد التي يطرحها شريط الفيديو وتصنيفها وتوطينها وتحديد زمن وقوعها؛

❖ القيام بالتفسير انطلاقا من البحث عن الأسباب والعلاقات بين العناصر الواردة في شريط الفيديو، ويمكن الاستعانة بدعامات أخرى أو معارف سابقة تساعد في إعطاء تفسيرات؛

---

[1]- الحافيظ إدريس، توظيف الموارد الرقمية في تدريس الجغرافيا المدرسية بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها، تدريسية مواد الاجتماعيات، سلسلة ندوات وأيام دراسية رقم 7، المركز الجهوي لمن التربية والتكوين-وجدة، 2019، ص 296.

- الخروج باستنتاجات وتركيبها في خلاصات.

3-5 وضعية تركيب التعلمات:

يطرح درس الاجتماعيات إشكالات مختلفة ومتعددة تخص الجانب المتعلق بالأثر المكتوب وطريقة تدبير هذا النشاط من طرف مدرسي مواد الاجتماعيات، فهناك من يفضل بناء التعلمات وبعد الانتهاء منها، يعمد إلى إملاء الملخص في نهاية كل مقطع أو نشاط تعليمي بدعوى أنها أقسام إشهادية متبوعة بالامتحانات في نهاية السنة، وبالتالي فهم مطالبون بإنهاء المقرر من جهة، ومن جهة ثانية تدني مستوى المتعلمين في مجال اللغة والتعبير. لذلك، وجب كتابة ملخصات منظمة يمكن الرجوع إليها للحفظ، ويضاف إلى ذلك ضيق الحصص الزمنية وهو ما لا يتيح للمتعلمين إمكانية كتابة الملخص بشكل فردي. لكن التدريس وفق المقاربة بالكفايات لا يتبنى هذا الأسلوب بل يقوم على التعلم الذاتي، وإعطاء حرية أوسع للمتعلم في بناء وتركيب التعلمات.

أ- تعريف وضعية تركيب التعلمات:

تعرف أيضا باسم الوضعية التوليفية أو المهيكلة، وهي المجال الذي يتيح الفرصة للمتعلم لإبراز كفايته، وتركيب التعلمات والموارد المكتسبة وتثبيتها في بنية منظمة. يهدف نشاط تركيب التعلمات التي تم بناؤها في الوضعية السابقة إلى هيكلة وبنينة الموارد المكتسبة وتثبيتها في بنية منظمة عبر تمثيل تخطيطي من قبيل خط زمني أو خطاطة أو جدول أو خارطة مفاهيمية، أو فقرة...[1] وتتم هذه الوضعية مباشرة بعد الانتهاء من الاشتغال الديداكتيكي على الدعامات المرتبطة بمحتوى الدرس. وتعد هذه

---

[1]- مجزوءة التخطيط، 2017، ص84.

الوضعية أداة مناسبة للمتعلمين للتمرن على كتابة الملخصات وأخذ النقط وتدوين الأفكار المعبر عنها انطلاقا من الوثائق والدعامات.

ب- مرجعيات تدبير وضعية تركيب التعلمات:

يتطلب نشاط تدبير وضعية تركيب التعلمات الأخذ بعين الاعتبار الإشارات الواردة في الوثائق الرسمية، التي تمثل خارطة الطريق بالنسبة للمدرس في تدبير الأثر المكتوب لدرس الاجتماعيات، بحيث ينبغي تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.[1] والعمل على إشراك المتعلمين في تركيب تعلماتهم وتدوين ما توصلوا إليه من خلال أنشطتهم التعليمية بطريقة موازية لإنجاز كل مرحلة في الدرس.[2] وذلك بهدف تنمية القدرة على تجميع المعطيات وتصنيفها ومعالجتها،[3] وينبغي أيضا تقوية القدرات التعبيرية والمنهجية والتفكير المنظم للمتعلمين، لأنهم مطالبون بكتابة النص المقالي ضمن فروض المراقبة المستمرة وأيضا في الامتحانات الإشهادية، وهو ما يفرض تعويدهم على تركيب تعلماتهم إما في شكل ملخصات، أو بتدريبهم على اتباع طريقة أخذ النقط.[4]

وترد وضعية تركيب التعلمات في نهاية كل مقطع أو نشاط تعلمي بشكل واضح في

---

(1)- الكتاب الأبيض، ص 14.

(2)- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009، ص 58.

(3)- المرجع نفسه، ص 45.

(4)- المرجع نفسه، ص 45.

بعض الكتب المدرسية للتلميذ بالسلكين الإبتدائي والثانوي بصيغة (ألخص تعلمي/ أركب تعلمات النشاط / تركيب التعلمات/ حصيلة التعلمات...).

ج- طرق تدبير وضعية تركيب التعلمات:

تتيح كتابة الأثر المكتوب الخاص بدرس الاجتماعيات، تشغيل بعض العمليات العقلية والمنهجية للمتعلم والتي تمكنه من عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وتساعده على تركيب التعلمات من حيث تنظيمها وتصنيفها وتلخيصها. وهناك العديد من الضوابط التي ينبغي الالتزام بها في تدبير وضعية تركيب التعلمات وهي كالآتية:

- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتركيب تعلماتهم وكتابة ملخصات من انجازهم والابتعاد عن إملاء الملخصات الجاهزة من طرف المدرس؛

- تحفيز المتعلمين على استثمار إنجازاتهم وما اكتسبوه من خلال الاشتغال على الدعامات الديداكتيكية في بناء ملخص تركيبي للتعلمات.

- تعويد وتحفيز المتعلمين على كتابة الملخص أو أخذ النقط مباشرة بعد الانتهاء من شرح الفقرة المرتبطة بنشاط ما؛

- يستحسن كتابة رؤوس أقلام على السبورة للأفكار المعبر عنها أثناء عملية الشرح، مما يساعد المتعلم على صياغة الملخص وبخاصة بسلك الثانوي الإعدادي؛

- يستحن تجنب الملخصات الطويلة والمملة والتي لا تساعد على الحفظ؛ بل ينبغي استخدام جمل عبارة عن رؤوس أقلام وتنويع للأثر المكتوب في شكل فقرات صغيرة، وخطاطات وجداول وخرائط ذهنية ورسومات توضيحية.

• يقوم المدرس بتتبع ما يكتبه التلاميذ من أثر مكتوب على الدفاتر بشكل مستمر؛

ويمكن اتباع طريقتين في تثبيت وتركيب التعلمات من طرف المتعلمين:

✍ **كتابة ملخصات[1]:**

صياغة وكتابة الملخص هي وسيلة تجعل التلاميذ يفكرون ويشاركون وينتجون، فبعد نهاية الاشتغال على الدعامات التي يتضمنها مقطع أو نشاط تعليمي، يطلب من المتعلمين صياغة تركيبية لأهم الأفكار والعناصر التي تم تداولها، وذلك في شكل فقرة أو خطاطة أو جدول... واستثمار رؤوس الأقلام والتوضيحات والمصطلحات التي تم تدوينها أثناء عملية الشرح في كتابة ملخصات على الدفاتر، تكون بمثابة أثر مكتوب يمكن الرجوع إليه وبخاصة خلال مرحلة الاستعداد لفروض المراقبة المستمرة أو للامتحانات الإشهادية.

✍ **تقنية أخذ النقط:**

تكتسي تقنية أخذ النقط أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث تؤكد التوجيهات التربوية أنه ابتداء من مرحلة الجذع المشترك، ينبغي تدريب المتعلمين على إتباع طريقة أخذ النقط، بحيث يقوم هؤلاء بتدوين ما توصوا إليه من خلال أنشطتهم التعلمية بطريقة موازية لإنجاز كل مرحلة في الدرس.[2]

تتطلب تقنية أخذ النقط وتسجيلها على الدفتر ومواكبة شروحات المدرس في

---

[1] - يمكن كذلك الرجوع للصفحات 34-37 من الفصل الأول (التخطيط)

[2]- التوجيهات التربوية وبرامج مادتي التاريخ والجغرافيا لسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص 45.

الآن نفسه، مجهودا فكريا من طرف المتعلم لتتبع الشروحات وتسجيل الأفكار بشكل فوري ومنتظم، وهذه المهمة تستوجب منه الفهم السريع وقوة الانتباه والتركيز والقدرة على انتقاء المعلومات والمفاهيم والاختزال والسرعة في الأداء على مستوى التركيب والصياغة والتدوين. وينبغي للمتعلم تسجيل ما هو مهم ولا يسجل كل شيء يقال أو يكتب على السبورة، وأيضا مراجعة ما تم تدوينه خلال الحصة، وتدارك ما تم إغفاله من معلومات وأفكار بالرجوع إلى الكتاب المدرسي.

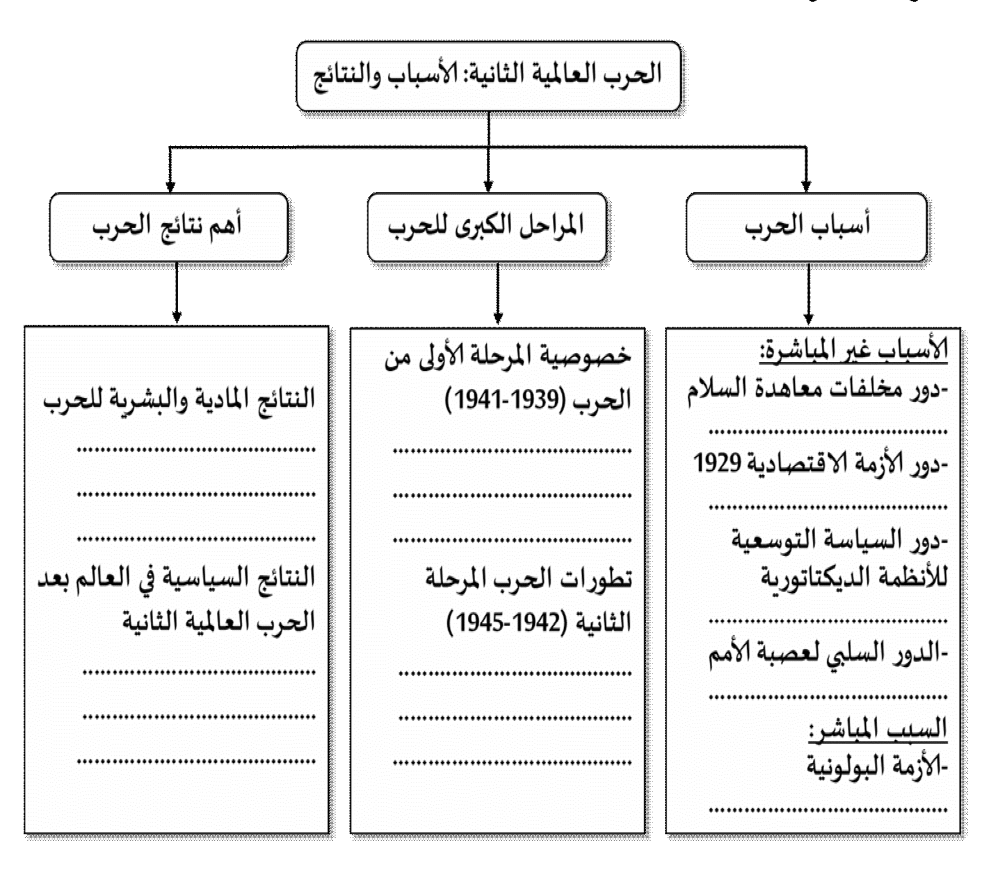
إن استعمال تقنية أخذ النقط تفرض على المدرس اعتماد مجموعة من الإجراءات تسهيلا لمهمة المتعلم في مسايرة هذه التقنية ومنها: التحضير الجيد للدرس، وحسن استعمال السبورة على مستوى تسجيل الأفكار والمفاهيم المرتبطة بالدرس، وإشراك المتعلمين في كتابة إجاباتهم واستنتاجاتهم على السبورة، ومسايرتهم في أخذ النقط من خلال منحهم وقتا لتسجيل الأفكار على الدفتر، ثم تتبع ومراجعة ما يدونونه من معلومات.

وتوجد عدة تقنيات وأساليب لأخذ النقط، لكن، تتحكم فيها أحيانا طبيعة الموضوع وما يرتبط بها من معلومات وأفكار، ومن أهم تلك الأساليب نجد:

-**كتابة درس بطريقة تقليدية:** بحيث تكتب وترتب عناصر الدرس بطريقة عمودية، مقدمة، عنوان النشاط الأول متبوع بفقرات فرعية، ثم نشاط ثاني له كذلك فقرات فرعية، وخاتمة الدرس.

-**استعمال الخطاطة:** يكون الدرس أو مقطع منه عبارة عن خطاطة تتضمن مجموع المعلومات والأفكار التي تم تناولها وشرحها أثناء الدرس.

مثال: درس الحرب العالمية الثانية: الأسباب والنتائج (الأولى باك علوم، المجزوءة II الوحدة 2)



– **استعمال الجدول:** يكون مقطع من الدرس عبارة عن جدول يلخص أهم العناصر والمعلومات التي يتضمنها المقطع.

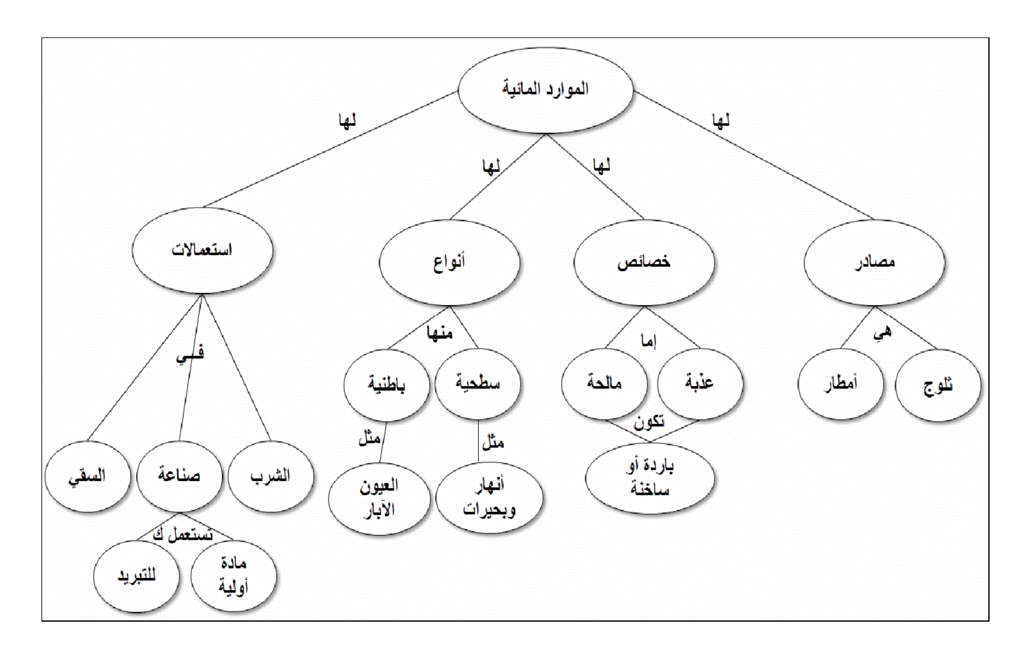
مثال: النشاط الأول أتعرف الوحدات التضاريسية الرئيسية بالمغرب

(من درس المغرب: تضاريس وموارد سطحية متنوعة – الثانية إعدادي)

الوحدات التضاريسية		**موقعها**	**امتدادها**	**خصائصها**
الجبال	-الريف	....	....	....
	-الأطلس	....	....	....
الهضاب	-الهضاب الأطلنتية	....	....	....
	-الهضاب العليا	....	....	....
السهول	-الغرب	....	....	....
	-تادلة	....	....	....
	-سوس	....	....	....
	-دكالة	....	....	....
	-الشاوية	....	....	....
	-تريفة	....	....	....

– **استعمال خريطة المفاهيم**: هي عبارة عن رسوم تخطيطية لتبسيط المفاهيم، وتوصيلها لذهن المتعلم، بطريقة سهلة وبسيطة، حيث يتم البناء المعرفي للمعرفة وحفظها بشكل هرمي متسلسل، وهذا يسهل اكتساب المعلومة من قِبل المتعلم وسرعة تذكرها.

مثال: نموذج خريطة المفاهيم، الموارد المائية (المصدر، الخصائص، الأنواع، الاستعمال)

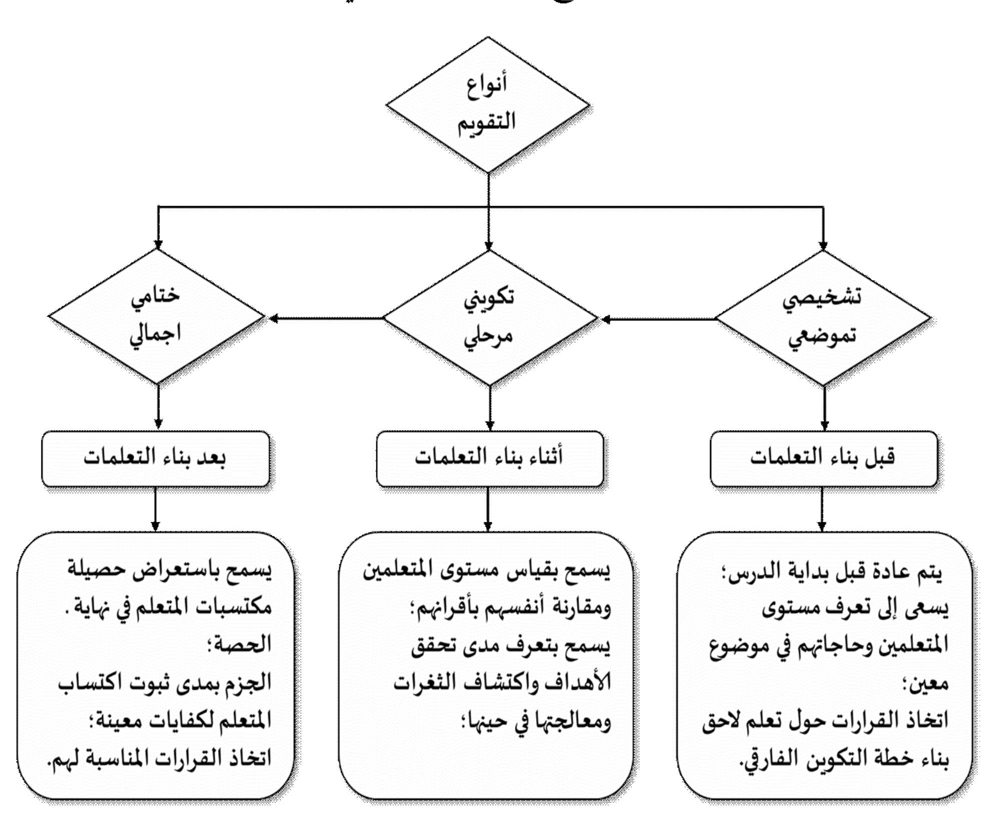


يمكن كذلك توظيف الرسومات التبسيطية أو الخرائط بدلا من كتابة فقرات، ويمكن أن تعبر تلك الرسومات بشكل أفضل عن المعلومات والأفكار التي يتضمنها نشاط معين، مثل توظيف خريطة تمثل حركة سكانية كخريطة الهجرة أو استقطاب اليد العاملة أو حجم المبادلات التجارية أو توزيع ظواهر معينة، وتمثل هذه الوسيلة فرصة لتعويد المتعلمين على توطين الظواهر الطبيعية والبشرية على الخريطة.

5-4- وضعية التقويم أثناء الدرس:

تسعى عملية التعليم والتعلم إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، ويتطلب اكتساب المتعلم لهذه النتاجات استخدام استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه

النتاجات.[1] والتقويم هو عملية دينامية يقوم بها المدرس خلال محطات مختلفة من حصة دراسية، يكون الهدف منها رصد مكتسبات المتعلمين وصعوبات التعلم التي تعترض سير العملية التعليمية-التعلمية،[2] والتحقق من مدى تحقيق الأهداف المتوخاة، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التقويمات التي تكون مواكبة للدرس.



أ- التقويم التشخيصي:

هو عملية مرتبطة بوضعية الانطلاق، ويتم قبل تعلم المتعلمين لمحتوى معين لتحديد ما يتوفر لديهم من معارف أو مهارات أو قيم أو اتجاهات ترتبط بموضوع

---

[1]- القضاة وآخرون، مرجع سابق، ص 296.

[2]- التوجيهات التربوية وبرامج مادتي التاريخ والجغرافية لسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص 40.

التعلم، بهدف الكشف عن حاجتهم إلى تعلم مهارات ومتطلبات قبل البدء في دراسة موضوع ما.[1] ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تعترض المتعلم أثناء بناء تعلمات جديدة، ويُمَكن المدرس من تعرف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، ويساعده في بناء خطة التكوين الفارقي، وتقديم الدعم للمتعلمين الذين لهم تعثرات معينة، مما سيمكنهم من متابعة تعلمات جديدة.

ب- التقويم التكويني/ المرحلي:

هو عملية تقيمية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم المتعلم، ويجيب عن سؤال المدرس نفسه هل يتعلم التلاميذ ما أقوم بتدريسه لهم[2]؟ التقويم التكويني هو وظيفة تعديل التعلم وعملية مستمرة تحدث أثناء البناء أو التكوين بشكل مستمر ومتكرر خلال العملية التعليمية-التعلمية، لأنه يعطي للمتعلم فكرة واضحة عن أدائه، يحدد درجة مواكبته للدرس والصعوبات التي قد تعترضه، ثم إنه يحدد طريقة التعديل والتصحيح ومعالجة الصعوبات لتجاوزها أثناء التعلم.

ويجب أن يستهدف هذا النوع من التقويم الجوانب المعرفية دون إغفال الجوانب الأخرى المهارية والفكرية والمنهجية والاتجاهات. وتتم أجرأة هذا النوع من التقويم كما يلي:

- جوانب معرفية: عبر طرح أسئلة لاستعراض بعض المفاهيم والوقائع

---

[1]- علي محمد سليمان، اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا، دار المسيرة، عمان، 2015، ص 187.

[2]- عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة، 2009، ص 72-73.

والظواهر...

- جوانب منهجية: مثلا، الاشتغال على وثائق عن طريق وصف، تحليل، تفسير، تركيب...

- جوانب مهارية: مثلا، توطين بعض الظواهر الجغرافية على خريطة.

- جوانب وجدانية: التعبير عن الرأي والمواقف من خلال فتح نقاش حول قضايا معينة.

ج- التقويم الإجمالي:

يكون في نهاية الدرس، ويهدف إلى الحكم على نتائج التعلم النهائية،[1] وقياس مدى تحقيق المتعلم للأهداف المتوخاة من الحصة الدراسية بأكملها. فهو إذن إجراء عملي يقوم به المدرس عند نهاية الدرس من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلا. بحيث يقترح وضعية تقويمية مناسبة أو يحيل المتعلمين على الوضعيات التقويمية الموجودة في الكتاب المدرسي (أقوم تعلماتي/ أنشطة تقويم التعلمات) ثم يقوم بتصحيحها بمعية التلاميذ ويرصد الثغرات ويقدم خطة للدعم.

ينبغي للمدرس تنويع الوضعيات التقويمية في شكل أسئلة مباشرة لقياس المعارف أو تطبيقات مهارية، أو تمارين تطبيقية في الفصل أو في المنزل، والحرص على تتبع إنجازات المتعلمين وتقويمها ومنح نقط تحفيزية أو احتسابها ضمن النقطة المندمجة.

---

[1]- الطناوي، مرجع سابق، ص 231.

ثالثا: عناصر أساسية ووظيفية في تدبير التعلمات

1- استعمال السبورة

1-1- تعريف السبورة وأنواعها:

تعد السبورة من أقدم الوسائل التعليمية المستعملة في التدريس، ومن الأدوات التعلمية الأساسية التي تساعد في إنجاح العملية التعليمية، وهي إحدى الوسائل الشائعة في البيئة التعليمية، سهلة الاستعمال من قبل المدرس والمتعلم. وهي عبارة عن لوح مستو ذات مساحة مناسبة، وتحتل جزءا مهما من الحائط الأمامي داخل قاعة الدرس، وتستخدم لتوضيح بعض الحقائق والأفكار وعرض موضوع الدرس. فالاستخدام الجيد لها وتنظيمها على نحو سليم، يساعد التلاميذ على تتبع خطوات الدرس واستيعاب نقاطه.[1] وتجذب انتباههم وتعينهم على تذكر العناصر التي تم شرحها وتدوينها.

يستخدم المدرس السبورة في مختلف المحطات من الدرس وفي تقديم عناصر ومضامين درسه بشكل تدريجي وفي الوقت المناسب، لأنها وسيلة تعليمية مرنة ليس لها حدود بالنسبة لمختلف مراحل بناء التعلمات وتقويمها وبها تزيد طاقة المتعلمين على التعلم. وبذلك فالسبورة هي خارطة طريق وبوصلة العمل الصفي، فبنظرة واحدة على لوحة السبورة يمكن معرفة المسار المقطوع من الدرس والباقي إنجازه.[2]

وتوجد عدة أنواع من السبورات نذكر منها:

- **السبورة الطباشيرية:** وهي ذات اللوح الخشبي أو البلاستيك العادي الثابت، أو

---

[1]- الحليبي عبد اللطيف ومهدي سالم، مرجع سابق، ص 396.

[2]- الضاقية عبد الرحيم، مرجع سابق، ص227.

اللوح ذو الوجهين، أو اللوح المتحرك وتكون ذات لون أسود أو أخضر.

- **السبورة المغناطيسية:** تتكون من واجهة حديدية، ذات لون أبيض، يكتب عليها بأقلام لبدية، ومن ميزتها سهولة تثبيت الحروف عليها، والكلمات، أو بعض الرسومات، أو المجسمات الصغيرة التي تحمل قطعا مغناطيسية.

- **السبورة التفاعلية:** عبارة عن لوحة إلكترونية كبيرة الحجم ترتبط مباشرة بالحاسوب، تسمح بعرض المعلومات والبرامج المخزنة في ذاكرة الحاسوب، ويمكن كذلك استعمالها في شكل سبورة تقليدية باستعمال اللمس، أو بواسطة قلم إلكتروني يتيح إمكانية الكتابة والرسم والتخطيط... فتوظيف هذا النوع من السبورات يساعد بشكل كبير في بناء درس الاجتماعيات ويزيد في تركيز دافعية التعلم.

1-2- مهارات وشروط استخدام السبورة في درس الاجتماعيات

تعتبر السبورة وسيلة بصرية بالغة الأهمية للمتعلمين، وهي مرآة المدرس؛ لأنها تعطي صورة واضحة عن مدى تمكنه من تقديم الدرس والإحاطة بمختلف جوانبه المعرفية والديداكتيكية. ومن خلالها تظهر قدرات المدرس المهنية ومهاراته الشخصية في ترتيب وتنسيق السبورة وبلوغ أهداف التعلم. ومن قواعد استخدامها:

- الاهتمام بنظافة السبورة جيدا قبل الكتابة عليها، لأن السبورة غير النظيفة بشكل جيد تشتت انتباه المتعلمين، وتجعل قراءة المكتوب عليها صعبا.[1]

- توفير ما يحتاجه المدرس من أدوات تعينه على استخدام السبورة كالطباشير

[1]- التباري نباري، مرجع سابق، ص237.

وأدوات الهندسة والرسم...

– استعمال الألوان للتوضيح والترتيب أو إبراز بعض الجوانب المهمة من الدرس أو للتميز بين محاور العناوين الرئيسية والفرعية.

– تنظيم السبورة بشكل جيد عبر تخصيص مساحات: كتابة عناصر الدر س / المفاهيم والأعلام / الدعامات / شروحات.

– الكتابة بخط سليم لغويا وواضح ومقروء، وبشكل منظم ومنسق ومختصر، ويستحسن توظيف رموز دالة أثناء كتابة بعض الشروحات. حيث لا يوجد أسلوب واحد لترتيب وتنسيق السبورة أثناء الشرح، بل إن أسلوب ترتيب وتنسيق السبورة يتوقف على قدرات المدرس ومهاراته.

– ينبغي للمدرس الرجوع إلى الخلف لملاحظة ما يدون على السبورة، والتأكد من صحة المضمون ومن سلامته اللغوية والتعبيرية.

– ينبغي أن يختار المدرس تموقعه الجيد عند استعمال السبورة، فيكون وجهه دائما متجها صوب المتعلمين، ولا يتحدث إليهم أثناء الكتابة على السبورة، إلا عند الضرورة، وألا يحجب رؤية المتعلمين عما يكتبه. وأن يقف إلى جانب الجزء الذي يشرحه بزاوية ميل تمكنه من رصد حركية المتعلمين وتجنب حدوث مشكلات صفية.

– يستحسن استخدام الأدوات الهندسية في الرسم على السبورة لتكون الأشكال واضحة ومعبرة وذات دلالة حتى تترسخ في ذهن المتعلم.

– ولا ينبغي احتكار الكتابة على السبورة من لدن المدرس، بل يجب إشراك المتعلمين في استخدامها ومتابعة ما يكتبونه خطوة بخطوة؛ ذلك أن إشراك المتعلمين في

هذه المهمة، فيه إثارة لاهتمامهم وتحفيزهم ومشاركتهم الفعالة في بناء التعلمات، وفيه تفاد لإرهاقهم العقلي والجسمي.

- وفي نهاية الحصة، لا ينبغي للمدرس أن يغادر الفصل الدراسي إلا بعد مسح السبورة.

إجمالا يمكن القول إن السبورة تلعب دورا مهما في بناء دروس مواد الاجتماعيات، لذلك ينبغي أن تعطى لهذه الوسيلة التعليمية العناية الكاملة، وعلى المدرس أخذها بعين الاعتبار عند تحضير الدرس، وعليه أن يدرك أن استخدامها يساهم في تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والمهارية التي تبقى راسخة في ذهنية المتعلم.

1-3- تنظيم السبورة

يمكن لمدرس مواد الاجتماعيات تنظيم السبورة وتقسيمها تقسيما مناسبا بحسب طبيعة الدرس، بحيث تقسم السبورة لأربعة أجزاء من اليسار إلى اليمين: إذ يخصص الجزء الأول لكتابة المفاهيم والمصطلحات والأعلام، ويتضمن الجزء الثاني تصميم الدرس يُكتب فيه عنوان الدرس والعناصر الرئيسية والفرعية، وأما الجزء الثالث عبارة عن حيز للشرح يمكن مسحه عندما تنتهي وظيفته، والجزء الرابع تعرض به دعامات وأشكال إضافية تعزز ما يوجد في الكتاب المدرسي.

تنظيم السبورة في درس الاجتماعيات

وسائل ودعامات ديداكتيكية	تاريخ اليوم: .... المادة: .... عنوان الدرس:	جزء خاص بالشرح	جزء خاص بـشرح
-خرائط -رسومات -صور -ملصقات -...	تمهيد إشكالي النشاط الأول: .... -استنتاجات -خلاصات (رؤوس أقلام/ خطاطات/ جداول/ رسومات...) النشاط الثاني: .... -استنتاجات -خلاصات (رؤوس أقلام/ خطاطات/ جداول/ رسومات...)	مساحة متحركة قابلة للتعبئة والمسح حسب سير مجريات الحصة	- المصطلحات - المفاهيم - الأعلام

2- تدبير الفصل الدراسي

تعد مسألة تدبير الفصل الدراسي الحاضن لأنشطة المتعلم وتفاعلاته من المهام الأساسية التي ينبغي أن يضطلع بها المدرس على الوجه الأكمل، باعتباره القائد والمقرر لعمليات التعلم والتعليم، لذلك ينبغي له توفير بيئة تعليمية ملائمة تضطلع بدورها التربوي على مستوى القيم الإنسانية والمبادئ الاجتماعية الإيجابية، وتساعد على خلق جو يشجع على عملية التعليم والتعلم.

2-1- مفهوم الفصل الدراسي

اختلفت التعريفات بشأن مفهوم "الفصل الدراسي" باختلاف وجهات النظر التي تبنت المفهوم، ذلك أن الفصل الدراسي يقصد به المجال الجغرافي أو المكان الذي التي يتم فيه التنفيذ الفعلي لعملية التدريس أي حجرة الدرس، ويحيل المفهوم كذلك أن القصد هو المستوى التعليمي ضمن أحد الأسلاك التعليمية. ويعرف الفصل الدراسي على أنه مجموعة عمل تتألف من مدرس وتلاميذ، ينجزون مهاما مشتركة ويتبعون أهدافا، تكون مقبولة أو ناتجة عن تراض ومفاوضة.[1]

ويعد الفصل الدراسي البيئة التي تحدث فيها العديد من العمليات المختلفة والمتداخلة مع بعضها البعض، فيلعب المدرس داخل الصف دورا هاما إذ الذي توكل إليه مهمة إدارته من خلال حفظ النظام، ومراقبة التزام التلاميذ بالتعليمات والقواعد التي تمكنهم من التحصيل الجيد، كما يعمل على توفير جو من الحرية والتفاعل الصفي بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم[2]. إذن الفصل الدراسي عبارة عن مجتمع مصغر، يتشكل من المدرس الذي له دور القيادة والتنسيق ومجموعة من المتعلمين هدفهم كسب المعارف والمهارات والقيم، وداخل هذا الفصل يحدث تفاعل بين مختلف عناصره ومكوناته.

2-2- تنظيم الفصل الدراسي هندسته:

تتداخل مجموعة من العوامل الموضوعية التي تحدد طبيعة نظام وهندسة الفصل

---

[1]- غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص148.

[2]- شوقي ممادي، أساليب تعديل السلوك الصفي في المرحلة الابتدائية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 56.

الدراسي، ومنها تنوع الأنشطة التعليمية وعدد التلاميذ وطبيعة المادة المدرسة لكن لكل مدرس حرية اختيار الطريقة الأنسب في تنظيم جلوس المتعلمين، وبإمكانه إعادة هندسة البيئة الصفية وفق احتياجات الدروس ووفق ما يراه مناسبا خدمة لأهداف التعلم، وتتغير هندسة الفصل حسب تغير طبيعة الأنشطة المراد إنجازها. وفيما يلي بعض النماذج الهندسية والتنظيمية للفصل الدراسي:

أ- البنية الكلاسيكية ذات صفوف متوازية:

هذا النموذج يمثل الشكل السائد في معظم المؤسسات التعليمية في بلادنا، حيث تكون الصفوف متوازية ومتناسقة بمقاعد ثابتة، وينظر المتعلمون في اتجاه السبورة التي تمثل مركزا لإلقاء المعلومات وبناء التعلمات وأيضا باعتبارها المجال الذي يتموقع بقربه الأستاذ. فتسهل عليه مهمة مراقبة وتتبع أداء المتعلمين. لكن من سلبيات هذه الطريقة التمثل الخاطئ ذلك أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مبالي،[1] وأن من يجلس في الصفوف الأمامية تلميذ مجد. كما أن المتعلمين في الصفوف الخلفية يجدون صعوبة في متابعة الدروس، وأن البعض منهم يختبئ خلف زملائه ويستغل هذا الموقع للتشويش.

ب- ترتيب المقاعد على شكل حرف U:

تنتظم المقاعد أو الطاولات في شكل مستطيل مفتوح في اتجاه السبورة، يشعر التلاميذ جميعا أنهم تحت نظر وفكر المدرس وتتلاشى الفروق الاجتماعية بين الصف

---

[1]- التباري نباري، مرجع سابق. ص245.

الأول والأخير[1]. وتساعد هذه الطريقة في تسهل عملية التواصل الجماعي وإعطاء فرص للحوار والتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم وكذلك مع الأستاذ بشكل أفضل، غير أن هذا النوع يتطلب أن يكون القسم غير مكتظ بالتلاميذ لذلك لا يستخدم في مؤسساتنا التعليمية بشكل كبير.

ج- البنية على شكل مجموعات صغيرة:

عبارة عن مجموعات صغيرة تتألف من سبعة أعضاء على الأكثر، وتتوزع داخل حجرة الدرس ينجز أعضاء كل مجموعة مهامها بكيفية مشتركة. وتتجلى أهمية هذه الطريقة في تحقيقها أهدافا متميزة لفائدة المتعلمين، ومنها زيادة نشاطهم وتبادل الأفكار ومشاركتهم الفعالة في بناء التعلمات وتكوين المواقف وإنماء العلاقات وتزيد الثقة بذات المتعلم.

2-3- أساليب وقواعد تدبير الفصل الدراسي من طرف المدرس:

يقوم المدرس بدور القائد في إدارة وتنظيم الفصل الدراسي، بما تناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية وبما يوفر الترابط والأمن والأمان للتلاميذ[2]. ويعمل المدرس دائما حسب مهاراته وقدراته على خلق أجواء مناسبة تساعد بشكل فعال في تحقيق أهداف التعلم. وتتحقق تلك الأهداف عن طريق التنشيط والتواصل الجيد بين المدرس والمتعلمين، ومن أهم قواعد وأساليب تدبير الفصل الدراسي نجد:

---

(1)- أحمد كامل الرشيدي، إدارة الفصل الدراسي في عالم متغير، 2010، ص 149.

(2)- القضاة وآخرون، مرجع سابق. ص 128.

2-3-1- تموقع المدرس حركيته داخل الفصل:

يقوم المدرس داخل الفصل الدراسي بالمزاوجة بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي عبر إشارات وحركات تعبيرية، وتكتسي حركية الأستاذ وتموضعه داخل الفصل الدراسي أهمية بالغة بالنسبة للمتعلمين من جهة وبالنسبة لسير الحصة الدراسية من جهة ثانية. فهو يتنقل داخل الفصل بكل حرية ويتحكم في المسافة التواصلية بينه وبين المتعلم قربا وبعدا، يقترب من المتعلمين أثناء التواصل، ويتحرك بين الصفوف لتتبع إنجازات المتعلمين، أو يتجه نحو السبورة للكتابة أو الشرح... ويجب أن تتم هذه الحركة بشكل منتظم في حدود المعقول، وألا تكون سريعة فتحدث تشويشها يتسبب في تشتت الانتباه، ولا بطيئة كأن المدرس لا يتحرك.

تختلف تموضعات المدرس داخل الفصل خلال تدبيره للأنشطة، تبعا للوضعيات التعليمية القائمة، وتتخذ تموضوعاته بالنسبة للمتعلمين الوضعيات التالية[1]:

- وجه لوجه: يقف المدرس مقابلا للمتعلمين ويتبادل النظرات معهم أثناء تدبير التعلمات.

- جنب لجنب: يقف المدرس جنب المتعلم في وضعيات كثيرة تقتضي ذلك، مثل تقديم شروح بشكل انفرادي لأحد المتعلمين أو تتبع انجازاتهم.

- ظهر لظهر: يعطي المدرس بظهره للمتعلمين، عندما يتجول بين الصفوف وهو يقدم الشروح مثلا، فيتجاوز التلاميذ الأماميين ليصبحوا خارج دائرته.

[1]- التباري نباري، مرجع سابق، ص 253.

تساعد التنقلات بين صفوف المتعلمين والحركية المستمرة للمدرس داخل حجرة الدراسة في زيادة دافعية التعلم، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم، وتحفيز المتعلمين للانخراط في العملية التعليمية التعلمية، وتكسب المتعلم الثقة المتبادلة مع مدرسه وتجعله يؤدي ما عليه من واجبات علي أكمل وجه، وتمكن من ملاحظة المتعلمين ومتابعة تقدمهم وتقدير مدى انخراطهم في بناء التعلمات، وتساعد كذلك على ضبط القسم؛ لأن حركية المدرس هي بمثابة إشعار بأن جميع التلاميذ مراقبون، مما لا يترك لهم المجال للقيام بسلوك سلبي أثناء مجريات الحصة الدراسية.

2-3-2- تدبير عملية التفاعل الصفي

يساعد التفاعل الصفي في تحقيق مجموعة من الأهداف، ومنها التواصل وتبادل الأفكار بين المدرس والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية، مما يساعد في زيادة خبرات المتعلمين ونمو قدراتهم العقلية ودافعيتهم نحو التعلم، وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال، وينمي القيم والمهارات الاجتماعية، ويتيح لهم إمكانية التعبير عن أفكارهم وآراءهم.

تعد مهارات التواصل والتفاعل الصفي من الأمور الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية، ولأنها كذلك من الأمور التي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتعديل السلوك ضمن بيئة تعليمية فعالة. فالمدرس الذي لا يتقن تلك المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية داخل حجرة الدرس، لأن التعلم الجيد مرهون بما يسود من علاقات بين المدرس والمتعلم وكذا طبيعة البيئة الصفية التي ينبغي أن تكون مناسبة. وعليه فمن الأمور التي يجب الاهتمام بها أثناء تدبير التفاعلات الصفية نذكر:

- الحفاظ على التواصل البصري مع المتعلمين طيلة مجريات الحصة الدراسية.

- استخدم لغة إيجابية واستعمال العبارات المبنية على الاحترام والتقدير للمتعلم أثناء التواصل، والابتعاد عن عبارات التهديد والوعيد.

- القيام بدور المسهل والمنشط والمحفز لتعلمات التلاميذ تحفيزهم للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم، وتشخيص الثغرات وعوائق التعلم وتقديم الدعم الملائم[1].

- استخدام أسلوب التعزيز لتشجيع التلاميذ على المشاركة بكثافة وبالتالي التفاعل الإيجابي في بناء التعلمات.

- إتاحة الفرصة للمتعلم في التعلم الذاتي وفي تبني المواقف والاتجاهات والتعبير عن أرائه بكل حرية.

- توزيع الكلمة بين المتعلمين بشكل متساو دون تفضيل لمجموعة دون أخرى.

- لا ينبغي له احتكار المواقف بل عليه تقبل أراء وأفكار المتعلمين وأجوبتهم والعمل على تثمينها وتبنيها إن كانت صحيحة أو العمل على تصحيحها وتقويمها إن كانت مغلوطة.

2-3-3- تدبير البيئة المادية للفصل الدراسي وتنظيمها:

يشكل الاهتمام بتدبير وتنظيم فضاء التعلم أولوية أساسية في العملية التعليمية-التعلمية، لما له من أهمية بالغة في نفوس المتعلمين، ولأنه يساهم في خلق جو يساعد على زيادة التحصيل الدراسي. لذلك يجب أن تكون لدى المدرس رؤية واضحة حول

---

[1]- الخياري عبد الله، مهام المدرس وكفاياته، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 8-9، يناير 2013، ص 23.

الحياة داخل حجرة الدراسة، وكيف سيتصرف المتعلمون؟ وكيف سيتفاعلون مع بعضهم البعض؟ وكيفية تنظيم الموارد، وبعض الاعتبارات الأخرى التي يجب أن يراعيها المدرس[1]. وتتجلى مهام المدرس على مستوى تنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي في العناصر التالية:

○ تنظيم التجهيزات والموارد الموجودة داخل حجرة الدراسة ليسهل عملية التعلم، ومنها سهولة وصول المتعلم إلى مكان جلوسه وإمكانية تحرك جميع أفراد مجموعة القسم داخل الفضاء.

○ الحفاظ على التجهيزات التي تتوفر عليها حجرة الدراسة (طاولات، نوافذ، سبورة، مصابيح، صور خرائط...) ونشر ثقافة المحافظة على تجهيزات الفصل، وإشراك التلاميذ بهذا الدور، والاهتمام بنظافة الفصل والحث عليها[2].

○ تنظيم بيئة الفصل الدراسي من حيث تنظيم المقاعد وجلوس المتعلمين في أمكان تراعي خصوصياتهم النفسية والصحية، وتوفير الإضاءة والتهوية، واحترام المسافات بين الصفوف، حيث إن بيئة الفصل لها تأثير واضح وعميق على صحة المتعلمين وراحتهم، بشكل ينعكس على مشاركتهم الإيجابية في أنشطة التعلم[3].

---

[1]-صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2007، ص47.

[2]- التباري نباري، مرجع سابق، ص256.

[3]- نعيم العربي ومفلح الحميدي ومصطفى يوسف، تصميم التدريس، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 179.

3- تدبير زمن التعلم في درس الاجتماعيات:

يشكل تدبير الوقت والتحكم فيه بشكل جيد خلال الحصة الدراسية، أهم التحديات التي تواجه مدرس الاجتماعيات، ففي العديد من الأحيان؛ قد يدق الجرس معلنا نهاية الحصة والأستاذ لا يزال يشرح ولم يتمكن من غلق الدرس، أو لم يصل إلى تقويم المكتسبات في نهاية الحصة، إنه مشهد قد يتكرر لدى مجموعة من المدرسين والسبب في ذلك صعوبة التحكم في ضبط الوقت. وهذا الموقف يمكن فهمه من خلال التقابل الممكن عقده ما بين الزخم المعرفي للمواد الثلاث (تاريخ، جغرافيا، تربية على المواطنة)، والأحياز الزمنية المخصصة. لكن المدرس ليس مطالبا بنقل كل المعارف، بل عليه إكساب المتعلم القدرة على الوصول إلى المعارف وإكسابه مهارات البحث وخاصة التتبع لأن متغيرات العالم التاريخية والمجالية والحقوقية في حركية مستمرة[1]. فما هي صعوبات تدبير زمن الحصة الدراسية؟ وماهي المهارات والطرق الكفيلة بالتدبير الجيد لزمن التعلم خلال حصة دراسية في مواد الاجتماعيات؟

3-1- الحصة الدراسية في مواد الاجتماعيات

تختلف الحصة الزمنية المخصصة لتدريس مواد الاجتماعيات باختلاف الأسلاك التعليمية، ففي التعليم الثانوي توجد وحدة زمنية قارة وموحدة وتمتد الحصة الدراسية الواحدة مدة 55 دقيقة، ويمكن مضاعفتها عندما يتعلق الأمر بالأقسام الأدبية في الثانوي التأهيلي، بينما في سلك الابتدائي مدة الحصة الدراسية هي 30 دقيقة لكل مكون من مواد الاجتماعيات، أي ما مجموعه ساعة ونصف خلال الأسبوع، وتخصص ثلاث

[1]- الضاقية عبد الرحيم، مرجع سابق، ص 249-250.

حصص أسبوعية في سلك الإعدادي وفي سلك الثانوي التأهيلي ما بين حصتين وخمس حصص حسب المسالك والتخصصات.

ويختلف تدبير زمن التعلم خلال الحصص الدراسية باختلاف الأنشطة والمقاطع والمواقف التعليمية واختلاف طرق التدريس والتقنيات التنشيط ومستوى استيعاب لدى المتعلمين. ويتطلب إنجاز درس الاجتماعيات على الأقل حصتين أو ثلاث حصص في سلك الثانوي الإعدادي وفي الشعب العلمية بالثانوي التأهيلي أما الشعب الأدبية ما بين حصتين إلى ست حصص. فمثلا، إذا كان الدرس يتطلب حصتين:

الحصة الأولى:

- **مقطع تمهيدي:** فيه تشخيص أولي، ورصد التمثلات، تقديم عنوان الدرس، والتعرف على أهداف التعلم، صياغة المقدمة والإشكالية.
- **المقطع الوسيط الأول**[1]: الوضعية الديداكتيكية الأولى يتم فيها بناء التعلمات وتركيب الخلاصات المتوصل إليها بمعية المتعلمين.
- **المقطع الختامي:** تقويم التعلمات المنجزة في إطار تقويم مرحلي.

الحصة الثانية:

- **مقطع الربط:** تقويم تشخيصي للمكتسبات السابقة (الحصة الأولى) ثم الربط بين ما سبق وما سيأتي.
- **المقطع الوسيط الثاني:** الوضعية الديداكتيكية الثانية يتم فيها بناء التعلمات

---

[1] - بعض الكتب المدرسية تشتغل بالمقاطع التعليمية وكل مقطع يقسم إلى أنشطة، ثم كتب أخرى صيغة الأنشطة ويقسم كل نشاط إلى عناوين فرعية.

وتركيب الخلاصات المتوصل إليها بمعية المتعلمين.

▪ **المقطع الختامي**: تقويم إجمالي لقياس أثر فعل التعلم خلال الحصتين معا في إطار تقويم إجمالي.

التحكم في زمن الحصة هو بيد المدرس، لكن ينبغي له أن يكون قادرا على تدبير وقت الحصة والتخطيط له بشكل جيد، وتقسيم الوقت بين التهيئة وعرض الدرس والأنشطة التعليمية وغلق الدرس، بحيث لا يكون هناك وقت ضائع بدون فائدة، فحسن إدارة الوقت تساعد المدرس على ضبط الفصل[1].

3-2- الإكراهات المرتبطة بتدبير زمن التعلم في درس الاجتماعيات:

تنعكس طريقة تدبير الزمن خلال حصة دراسية مباشرة على ظروف التعلم، لذلك وجب على المدرس التحكم في توزيع الحيز الزمني بشكل جيد ومضبوط على أهداف الدرس المخطط لها، وأن يختار الزمن المناسب لكل هدف من الأهداف التي يريد تحققها خلال الحصة، وعليه كذلك نهج مقاربة عقلانية تأخذ بعين الاعتبار كافة العناصر المؤثرة في تدبير زمن الحصة، ومن الأمور التي تؤثر في تدبير الوقت نذكر ما يلي:

- عدم التحكم في الإعداد القبلي والتخطيط بالشكل الجيد للدرس وبخاصة ما يتعلق بضبط الوقت المخصص لمختلف الوضعيات التعليمية.
- عدم التمكن من ضبط سلوك المتعلمين خاصة عندما يكون القسم مكتظا.

---

[1]- صافي شحاتة وإبراهيم غنيم، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص 109.

- الانسياق وراء الزخم المعرفي المميز لمواد الاجتماعيات.

- استثمار جل الدعامات الديداكتيكية الموجودة في الكتاب المدرسي.

- الإسهاب والإطناب في شرح بعض المفاهيم عرض المعلومات وعدم التحكم في استعمال السبورة وبخاصة ما يتعلق بتسجيل فقرات بدلا من أفكار ورؤوس أقلام.

- إملاء الأثر المكتوب أو نقله بعد نهاية الشرح، بدلا من تعويد التلاميذ على أخذ النقط أو تسجيل المعلومات والأفكار المدونة على السبورة في حينها.

- طول المقرر الدراسي والمتابعة بالامتحانات الإشهادية.

- عدم التحكم في توظيف تكنولوجيات المعلومات بالشكل المطلوب ووفق حاجيات المتعلمين بوخاصة ما يتعلق بالإعداد القبلي للسيناريو البيداغوجي لاستعمالها.

- ضعف المستوى المعرفي والمهاري والتواصلي للتلاميذ، مما يحد من دافعيتهم وانخراطهم الجيد في بناء التعلمات.

- عدم ملاءمة مجموعة من الدروس للمستوى الفكري والإدراكي للمتعلمين خاصة، ومنها بعض الدروس في الجغرافيا الطبيعية.

- عدم تخصيص قاعة متخصصة لتدريس المادة، تضم كافة الوسائل الديداكتيكية التي تسهل وتيسر العملية التعليمية-التعلمية من خرائط ومجسمات وعينات ووسائل تكنولوجية حديثة.

3-3- الطرق الفعالة لتدبير زمن التعلم:

يمثل التدبير الجيد لزمن الحصة الدراسية عاملا مهما في العملية التعليمية-التعلمية. وتبقى مسؤولية المدرس أساسية في تجاوز مختلف الإكراهات المرتبطة بتدبير

زمن التعلم في درس الاجتماعيات وتتجلى في:

• يساعد التخطيط للدرس المدرس على التوزيع الجيد للوقت، بحيث لا يتمركز أثناء الشرح على نقاط معينة، ويترك أخرى، فتكون النتيجة أن تنتهي الحصة دون استكمال جميع أفكار الدرس وعناصره[1]. وعليه صياغة أهداف التعلم بدقة، ويرتب الأولويات والمهام المطلوب تنفيذها وفق جدول زمني محدد، كأن يحدد الزمن المناسب لكل هدف من الأهداف التي يريد أن يحققها أثناء الحصة الدراسية، وينبغي له اختيار الوسائل التعليمية التي تتناسب مع طبيعة الوضعيات التعليمية.

• تَمكن المدرس من المادة المعرفية، وضبط آليات نقلها للمتعلم من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية، وأن يكون على ثقة بالمعلومات التي تعطي للمتعلم.

• إحضار التجهيزات والوسائل التعليمية قبل بداية الدرس، ووضعها بالترتيب حسب سياق استعمالها ليسهل تناولها أثناء الحصة وخاصة ما يتعلق بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تتطلب وقتا مهما لتثبيتها وإعدادها.

• تحكم المدرس في طرق اشتغاله وبخاصة ما يتعلق بطرق التواصل والتنشيط التربوي والتوظيف الديداكتيكي الجيد للدعامات وتحديد المعلومات المراد استخلاصها بدقة، وحسن استعمال السبورة لتدوين المفاهيم والأفكار والمعلومات بشكل مختصر.

• ضبط القسم بحيث تكون شخصية المدرس حاضرة أثناء الحصة، تجمع بين المرونة والحزم، أي من غير عنف والعطف من غير ضعف في التعامل مع جماعة القسم،

---

[1]- طارق عامر وإيهاب المصري، التخطيط للتدريس، نشر مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2017. ص46.

وعليه استخدام أساليب التعزيز وجذب الانتباه لزيادة دافعية التعلم.

- العمل المناسب مع الفروق الفردية بشكل جيد أثناء الشرح وأثناء الحوار الصفي، الأخذ بعين الاعتبار مستوى الانتباه عند المتعلمين.
- الالتزام بمضامين بنود العقد الديداكتيكي أثناء تدبير التعلمات ومنها الانضباط والمشاركة الفعالة والقيام بالواجبات المنزلية...
- تفويض بعض المهام للمتعلين أثناء الحصة حتى يشعرون بتحمل المسؤولية وكسب الثقة بالذات.

3-4- مقترح تدبير زمني لحصة درس الاجتماعيات:

نقدم هنا نموذج مفصل لكيفية التدبير الزمني لحصة دراسية (55 دقيقة) في مادة الاجتماعيات خاصة بسلك الثانوي التأهيلي.

المراحل	الغلاف الزمني	ما ينبغي القيام به
بداية الحصة	5 دقائق	دخول وجلوس التلاميذ، تتبع الغياب وتهييئ أدوات العمل (الكتب/ الدفاتر / الوسائل التعليمية...)
الوضعية الاستكشافية (وضعية الانطلاق)	10 دقائق	-مراجعة الدرس السابق؛ -التمهيد للتعلمات الجديدة عبر التشخيص ورصد تمثلات المتعلمين قبل التعرف على عنوان الدرس؛ -تعريف المتعلم بأهداف التعلم؛ -صياغة المقدمة والإشكالية.

المراحل	الغلاف الزمني	ما ينبغي القيام به
وضعية بناء التعلمات (1)	15 دقيقة	الاشتغال على الدعامات انطلاقا من الكتاب المدرسي أو وسائل أخرى شرح المفاهيم والمصطلحات والتعريف بالأعلام والشخصيات التاريخية؛ توجيه المدرس للمتعلمين عبر طرح أسئلة؛ تقديم شروحات وحوارات ومناقشات؛ تركيب التعلمات: تدوين الاستنتاجات والخلاصات على الدفاتر.
تقويم مرحلي	5 دقائق	طرح أسئلة لتقويم مدى اكتساب المتعلمين للوضعية السابقة
وضعية بناء التعلمات (2)	15 دقيقة	الربط بما سبق وما سيأتي؛ الاشتغال على الدعامات انطلاقا من الكتاب المدرسي أو من وسائل أخرى؛ شرح المفاهيم والمصطلحات والتعريف بالأعلام والشخصيات التاريخية؛ توجيه المدرس للمتعلمين عبر طرح أسئلة؛ تقديم شروحات وحوارات ومناقشات؛ تركيب التعلمات: تدوين الاستنتاجات والخلاصات على الدفاتر.
تقويم إجمالي	5 دقائق	تقويم التعلمات لقياس مدى اكتساب المتعلمين للأنشطة السابقة .

4-تقنيات التنشيط التربوي:

4-1- مفهوم التنشيط التربوي:

يعرف التنشيط بأنه: "مجموع العمليات والإجراءات، وأشكال التدخل البيداغوجي التي يتم بها تسيير، وتوجيه، وضبط التواصل بين الأفراد، أو تسيير مهام وأعمال يقومون بها".[1] وتعتمد بيداغوجيا التنشيط على سلوك تفاعلي للمدرس، ويتجلى دوره في إثارة التفاعل بين التلاميذ، وتقليص الصراعات بين أعضاء الجماعة، وتشجيع التلاميذ على التعبير، ومساعدتهم على الاستقلالية واتخاذ قرارات ذاتية.[2]

ويعد المنشط (المدرس) أحد العناصر الفاعلة داخل الصف الدراسي، تتوقف نجاعة مهامه التربوية والبيداغوجية في تسيير وتدبير مختلف العلاقات والأنشطة، على مجموعة من القوانين والقواعد المستقاة أساسا من مجال علم النفس الاجتماعي التربوي.[3]

إذن التنشيط التربوي هو مجموعة العمليات والممارسات التي يقوم بها المدرس داخل الفصل الدراسي، ويهدف من خلالها إلى خلق حيوية وديناميكية مستمرة خدمة لأهداف تربوية. وتتجلى أهداف التنشيط التربوي في جعل المتعلم في صلب العملية التعليمية-التعلمية، بصفته مشاركا منتجا مبدعا، وإكسابه معارف ومهارات والعمل على تنمية قدرة الإبداع والتواصل وحرية إبداء الرأي والاعتماد على الذات.

---

(1)- الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص 20.

(2)- غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص65.

(3)- الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، التواصل والتنشيط وتسيير الجماعة، 2013، ص21.

4-2- وظائف التنشيط التربوي:

يمثل التنشيط التربوي ركنا أساسيا في العملية التعليمية-التعلمية، بل يمكن اعتباره، من حيث الجانب البيداغوجي، وسيلة ضرورية تساعد المدرس على تقريب المعلومات والمعارف والمهارات إلى ذهن المتعلم. وتتجلى وظائف التنشيط التربوي في تحقيق الغايات الآتية:

- وظيفة الاندماج والتجاوب الفردي والجماعي.
- وظيفة تواصلية: من خلال نسج علاقات الانفتاح على الذات وعلى الآخرين والثقة في النفس وتكسير حواجز الخوف والتعبير عن الرأي.
- وظيفة التقويم والعلاج: ومنها المساهمة في تعديل سلوكات المتعلمين.
- وظيفة معرفية: لتدعيم واكتساب المعارف الجديدة وتنمية المهارات الذاتية.
- ترسيخ مجموعة من المبادئ والقيم الإنسانية وإشاعة روح التعاون والعمل الجماعي.

4-3- دور المدرس في التنشيط التربوي:

تقوم تقنيات التنشيط الحديثة داخل الفصل الدراسي على عدة أسس وضوابط علمية، ينبغي للمدرس الأخذ بها -باعتباره منشطا ومسهلا لعملية التعلم-في تواصله وتعامله مع جماعة القسم، لإثارة دافعية التعلم وتوجيه مسارات التعلم من أجل تحقيق الكفايات المطلوبة. وتتطلب تقنيات التنشيط من المدرس توفر القدرات التالية:

- التمكن والتحكم في المعارف المدرسية وذلك من حيث دقة وصحة المفاهيم والمصطلحات والإجراءات والإجابة بوضوح على أسئلة المتعلمات والمتعلمين،

وإحالتهم على موارد ومصادر التعلم[1].

- الإلمام الجيد بلغة التدريس والقدرة على التعبير الجيد أمام تلاميذه، بحيث يوظف لغة صحيحة تتسم

- بالسلاسة والوضوح، وسليمة في نطقها من حيث مخارج الحروف.

- الاستخدام الجيد للغة اللفظية واللغة غير اللفظية من حركات ونظرات، ويمكنه إيصال رسالته بطرق وأساليب متنوعة ومناسبة.

- التمكن من تقنيات التواصل والتنشيط التربوي وبخاصة ما يتعلق بالمحافظة على تماسك الجماعة وانسجامها والتفهم والانصات والاحترام المتبادل لحقوق أفراد جماعة القسم، وتدبير الصراعات والعمل على احترام التعاقدات البيداغوجية، وتشجيع العمل الجماعي والفردي لتحقيق أهداف التعلم.

4-4- تقنيات التنشيط التربوي:

4-4-1- تقنيات التنشيط وعمل المجموعات الصفية:

تتجلى أهمية التنشيط التربوي في توجيه مسارات التعلم من أجل تحقيق الكفايات المرجوة، وإضفاء روح الحيوية والنشاط على الفعل التعليمي-التعلمي. ويقوم المدرس بعملية التنشيط باعتباره قائدا لجماعة القسم، فيعمل على خلق دينامية مستمرة وإثارة حيوية وفعالة لتحريك جماعة المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة والانخراط في بناء التعلمات. وتوجد مجموعة من تقنيات التنشيط وعمل المجموعات الصفية

---

[1]- غريب عبد الكريم وآخرون، الكفايات من التصور إلى الممارسات التطبيقية، منشورات علم التربية، الدار البيضاء، 2017، ص 146.

يمكن للمدرس أن يختار منها ما يتناسب مع الموقف التعليمي وحجم الجماعة والإمكانيات المتوفرة.

التقنية	تعريفها	أهدافها	إجراءاتها
الزوبعة الذهنية	هي استخدام العقل في التصدي النشيط للمشكلة[1]. وهي نشاط يشارك فيه المتعلمون لإنتاج أفكار أو مناقشة قضايا في إطار نقاش مفتوح.	فتح نقاش والتعبير عن الرأي بحرية تصحيح الأفكار والتمثلات الخاطئة وتبني أفكار جديدة	-تقديم موضوع النقاش من المدرس -فتح باب المناقشة وإبداء الرأي بلا نقد -جمع الأفكار وتصنيفها ثم تركيب خلاصات
تقنية فيليبس 6×6	توزع جماعة القسم إلى مجموعات تضم 6 أعضاء، يتداولون في موضوع معين لمدة 6 دقائق، بمعدل دقيقة لكل عضو. تختار كل مجموعة مسيرا ومقررا. تساعد هذه التقنية على مشاركة جميع المتعلمين في القسم.	- مشاركة جميع الأفراد المنتمين لكل مجموعة - جمع كم كبير من المعلومات في وقت قصير. - التدرب على توزيع الأدوار وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.	- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة - توزيع الأدوار بين أعضائها، المسير والمقرر... - تحديد الحيز الزمني لكل مجموعة للتدخل - عرض النتائج وتجميع الأفكار والخروج بخلاصات.

[1]- عياش أمل نجاتي والصافي عبد الحكيم محمود، طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان،2007، ص: 217

التقنية	تعريفها	أهدافها	إجراءاتها
تقنية البانيل **Panel**	تباحث وتدارس مختصين مواضيع تهم اختصاصهم، أمام جمهور غير مختص يقوم بطرح أسئلة قصد تحليل ومناقشة.	- تمكين المتعلم من كفاية الإنصات والنقاش والتعبير عن الأفكار والدفاع عنها. - طرح الأسئلة أو الإجابة بكل ثقة.	تبحث مجموعة في موضوع معين عرض الموضوع أمام باقي مجموعة الفصل يطرح المتعلمون أسئلة تجيب عنها المجموعة تقديم النتائج والخلاصات
حل المشكلات	طريقة لتدريب المتعلمين على مهارات التفكير العلمي والمنطقي، وتنمية قدراتهم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة[1]. هي تقنية تنشيط يوزع المتعلمون إلى مجموعات صغرى لمناقشة المشكلة والبحث عن حل لها.	إثارة اهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الذاتي التعرف على المشكلة والبحث عن حل لها عبر توظيف الخبرات والمكتسبات. تنمية مهارات التفكير والملاحظة	-تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة طرح المشكلة ومناقشتها وإيجاد الحل لها اقتراح الحلول للمشكلة من طرف المجموعات. مناقشة اقتراحات الحلول والتوصل إلى الحل المناسب للمشكلة.

[1]- الطناوي، مرجع سابق، ص 172.

التقنية	تعريفها	أهدافها	إجراءاتها
تقنية المحاكاة	أسلوب تعليمي يستخدم للتعبير عن موقف معين حيث يقوم بعض المتعلمين بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات أو محاكاة أشياء رمزية أو وضعيات إنسانية، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظة والمناقشة.	الارتباط الوجداني بتجارب الآخرين -بناء القدرة على الملاحظة الدقيقة تنمية مهارة التعبير الجسدي والتموقع في الفضاء. -الطلاقة في التعبير اللغوي[1]. -التدرب على بناء مواقف إيجابية.	-تحديد الموضوع وعناصره. -تعين المتعلمين لتقمص الدور وتوزيع الأدوار -تقديم الموضوع عبر تشخيص الأدوار. -مناقشة العرض مع باقي المتعلمين وتقديم الخلاصات والنتائج.
حلقة النقاش	تعد من طرق التدريس التي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكا إيجابيا، فيساهمون بمعية المدرس في حل المشكلات وإبداء الرأي بشأنها واقتراح الحلول لها[2].	-تنمية شخصية المتعلم وكسب الثقة في الذات. -تنمية مهارة التفكير والانصات والتعبير عن الرأي بحرية. -الانضباط لقواعد النقاش، والعمل في إطار الجماعة.	-تنظيم الفضاء بما يناسب حلقة النقاش على شكل دائري أو مستطيل. -تحديد موضوع النقاش وأهدافه. -اختيار مسير ومقرر لحلقة النقاش. -تحديد قواعد النقاش (توزيع الكلمة والانصات للآخر والالتزام بصميم الموضوع). -المناقشة والحوار وتقديم الأفكار والمقترحات -صياغة خلاصات واستنتاجات واقتراحات

(1)- وزارة التربية الوطنية، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، 2009، ص 19.

(2)- الطناوي، مرجع سابق، ص170.

4-4-2 الأنشطة اللاصفية: البحث والزيارات الميدانية

أ- إعداد ملفات:

الملف هو مجمع لوثائق ودعامات تعليمية متنوعة تتضمن معلومات وبيانات، قد تفيد في معالجة موضوع أو قضية أو الإجابة عن إشكالات معينة، وهو كذلك من أدوات العمل الأساسية في البحث الميداني وإحدى الوسائل الهامة في التعلم والتثقيف الذاتي.[1] ويساعد اشتغال المتعلم على بعض الملفات في إكسابه أدوات البحث الميداني والبحث في المكتبات والأرشيف، والقدرة على التواصل والاستفادة من خبرات الأخرين وكسب المزيد من المعارف والقدرة على الكتابة وخاصة التشخيص والتحليل والاستنتاج. ويضم كل ملف تصميما ومقدمة وعرضا وخاتمة، ثم لائحة المراجع، ويمر إعداد ملف بمجموعة من الخطوات وهي:

- اختيار موضوع الملف وتحديد أهدافه وعناصره ومدة إنجازه، ومجموعة العمل وتوزيع الأدوار ومهمة كل عنصر منها.
- توفير وسائل العمل (الأوراق، الأقلام، بطاقات، آلة تصوير، وآلة تسجيل، أجهزة لتخزين المعلومات الرقمية...)
- تحديد المصادر التي ستساعد المتعلمين في جمع المعلومات (مكتبات، مؤسسات عمومية، شبكة الأنترنيت، موسوعات، وسائل سمعية بصرية...)
- جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع الملف، أخذ صور أو عينات من الميدان.

---

[1]- دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص 20.

▪ تنظيم ومعالجة المعطيات والبيانات وتصنيفها وفق أهداف ومحاور الملف.

▪ كتابة التقرير النهائي وتعزيزه بمجموعة من الوثائق (صور، خرائط، جداول، مبيانات...) والمراجع وإدراج المعتمدة في البحث.

▪ تقديم الملف أمام جماعة القسم وعرضه للنقاش قصد رصد الثغرات والصعوبات والاستفادة من مضمون الملف في بناء التعلمات.

ب- تنظيم زيارات ميدانية:

تعرف الزيارات الميدانية بأنها نشاطات تعليمية منظمة ومخطط لها، تنفذ خارج الفصل الدراسي لزيارة مجالات طبيعية أو مآثر تاريخية أو مؤسسات عمومية وخاصة... وتنفذ انطلاقا من أهداف محددة ومقررة في المنهاج. وغالبا ما تعمل الرحلة الميدانية على توثيق الصلة بين كل من المدرسة والمتعلم مع البيئة المحلية، بما يمكن من الاستفادة منه في دراسة ظواهر طبيعية فيها خبرات تخدم أهداف المنهاج.[1] الخرجات العلمية هي عمل ميداني موجه يتطلب توفير مستلزمات القيام به لينخرط المتعلم فيه ويتقبله بشكل تلقائي. كما أن هذه الخرجات العلمية لا يمكن اعتبارها استراحة أو نزهة، بل يجب اعتبارها جزء من المنهاج الدراسي.[2]

ويتطلب إجراء الخرجات الميدانية مجموعة من الخطوات والمتطلبات وهي كالتالي:

✍ تحديد أهداف وموضوع الخرجة الميدانية، ومكان موضوع الزيارة ووقت

---

[1]-عطا الله مشيل كامل، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان،2010، ص360.

[2]- Saint-Yves, M, Matériel didactique et méthodes en géographie, Cahier de Géographie de Québec, Vol. 20, N 51, décembre 1976, p 511.

إجرائها ومدتها والفئة المستهدفة.

✍ القيام بزيارة استطلاعية من طرف المدرس لمعرفة خصوصيات المكان المعني بالزيارة وضبط الأمور التنظيمية وخاصة طلب الرخصة الإدارية عندما يتعلق الأمر بزيارة خارج المؤسسة التعليمية.

✍ تقسيم المهام وتهييئ الأدوات والأجهزة التي تتطلبها الزيارة الميدانية (خرائط، بطاقات لجمع المعلومات، آلة التصوير أو التسجيل، حقيبة الإسعافات الأولية...).

✍ تنفيذ الزيارة: حيث يقوم المدرس أو المرشد بتعريف مكان الزيارة وخصوصياته ووظائفه، ويقوم المتعلمون بجمع المعلومات وتوثيقها كتابة أو عبر تسجيلها أو أخذ صور أو تسلم بعض الوثائق المدعمة...

✍ ضرورة احترام ضوابط الزيارة الميدانية خاصة الإنصات وأدب الحوار والانضباط والاحترام المتبادل.

✍ توثيق الزيارة عن طريق كتابة تقرير مفصل عن مسار الرحلة وعن المشاهدات الميدانية وتعزيز هذا التقرير بمختلف الوثائق والصور والخرائط الداعمة، ثم وضع نسخ من التقرير في مكتبة المؤسسة للاستفادة منها.

✍ تقويم نتائج الزيارة، واستثمار تلك النتائج أثناء بناء التعلمات.

5- التواصل البيداغوجي

5-1- مفهوم التواصل البيداغوجي

التواصل عملية تتم بواسطتها نقل معلومات أو مهارات أو ميول أو قيم من فرد

لآخر أو من فرد إلى جماعة.[1] وهي كذلك تبادل ونقل معلومات بين طرفين أحدهما المرسل والآخر المستقبل. ويعرف التواصل البيداغوجي بأنه كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين مدرس وتلاميذه. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي[2]. ويظهر فعل التواصل البيداغوجي في سياق العلاقة التي تجمع بين المدرس والمتعلمين داخل القسم من خلال الأنشطة التعليمية بحيث يستهدف الخطاب البيداغوجي إتاحة الفرص للمتعلمين للتكوين ونقل المعارف والخبرات والتجارب وبناء المفاهيم واتخاذ مواقف والتعبير عن آراءهم بالحوار.

5-2- أهداف وعناصر التواصل البيداغوجي:

يتحقق التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي بمجموعة من الأهداف، ومنها:

- نقل المعارف والمعلومات والأفكار بطريقة فعالة ومنظمة إلى المتعلمين، وتكون مناسبة لإدراكهم ونموهم الفكري.

- اكتساب كفايات تواصلية وترسيخها لدى المتعلم، وتنمية مهارات الإنصات والحوار والنقاش...

---

[1]- أسامة سيد وعباس الجمل، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص24.

[2]- غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص161.

- العمل على تطوير الذات وتقديرها وزيادة الشعور بالثقة بالنفس، واتخاذ المواقف والتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء.

- وظيفة وجدانية تأثيرية تقوم على تكوين العلاقات الاجتماعيّة بين أفراد جماعة القسم.

وتتجلى عناصر التواصل البيداغوجي في الأمور التالية، كما هو مبين في الخطاطة التالية[1]:

عناصر التواصل البيداغوجي

عناصر التواصل البيداغوجي

السياق	تنظيم المجال و التموضع داخل الفصل
الهدف من التواصل	معارف يراد تبليغها أو آثار يراد إحداثها
الأطراف الفاعلة في التواصل	المتعلم والمدرس والوسائل والمضمون
سيرورة التفاعل	بين المدرس و المتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم

5-3- شروط التواصل داخل الفصل الدراسي:

يتمثل التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي في مجموع الأفعال وردود أفعال متبادلة بين المدرس والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وليتحقق هذا التفاعل

---

(1)- وزارة التربية الوطنية، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، 2009، ص4.

والتواصل الجيد، لا بد من توفر مجموعة من الشروط:

بالنسبة للمدرس	بالنسبة للمتعلم
- القدرة على التعبير الجيد أمام المتعلمين بلغة مشتركة ومفهومة، والنطق السليم للكلمات ومراعاة مخارج الحروف وبصوت مسموع وواضح؛ - القدرة على بناء وانتقاء الخطاب التواصلي وتبليغه؛ - له دور الوسيط المنشط، ييسر التعلم ويهيئ الظروف وفرص التعلم الذاتي للمتعلمين؛ - القدرة على الإنصات والمعرفة بحاجيات المتعلمين؛ - التمكن من المادة المدرسة وتقديم معلومات صحيحة (السلطة المعرفية)؛ - تجنب احتكار الكلمة أثناء الحوار والمناقشة؛ - قادراً على تحديد الهدف أو الأهداف من رسالته التربوية وايصالها بطرق وأساليب متنوعة ومناسبة؛ - قادراً على التفاعل والرد على أسئلة المتعلمين؛ - قادر على استخدم اللغة اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع المتعلمين؛ - العمل على خلق أجواء ملائمة للتفاعل والتواصل؛	- الاستعداد النفسي للمتعلم للانخراط في العملية التعليمية-التعلمية؛ - قابلية التعلم وتوفر الدافعية؛ - قدرته على فك الترميز وفهم الإشارات المقدمة من طرف المدرس؛ - القدرة على الإنصات الجيد لكافة أفراد جماعة القسم وامتلاك أدب الحوار والمناقشة واحترام الرأي؛ - قدرته على استيعاب لغات التواصل سواء منها اللفظية (شفهية وكتابية) أو غير اللفظية (إشارات وحركات...)؛ - أحقيته في الخطإ لأنه يشكل منطلقا للبيداغوجيا العلاجية؛ -القدرة على التعبير والتفكير الناقد والابتكار؛

5-4-مظاهر التواصل البيداغوجي:

يعتبر التواصل البيداغوجي ركيزة أساسية في العملية التعليمية-التعلمية، وأداة فاعلة تساعد المدرس على أداء مهامه بسهولة، وتمكن المتعلمين من المشاركة الفعالة في بناء التعلمات وتحسين مستواهم المعرفي وبناء شخصيتهم. وتتجلى مظاهر التواصل البيداغوجي في العناصر التالية:

أ- **التواصل المعرفي**: يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. والمتمثلة في تعليم طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل[1]. وبالتالي فهذا النوع من التواصل يتيح للمتعلم التزود بالمعلومات والمعارف الهادفة وتبادل الآراء والأفكار.

ب- **التواصل الحسي الحركي**: يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تعمل على تنمية المهارات الحركية، ويتوافق مع استعمال جميع حركات الجسم. ويحدث هذا النوع من التواصل بين جماعة القسم عبر تعبيرات الوجه أو إشارات اليد والأصابع أو عن طريق اللمس أو بلغة التواصل المكاني (الاقتراب أو الابتعاد).

ج- **التواصل الوجداني**: يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي من خلال تأثيرات شعورية تكون لها انعكاسات إيجابية أو سلبية. ويقصد به في المجال التربوي اكتساب المتعلم المواقف والميولات والاتجاهات والقيم والسلوك المدني وتقدير جهود الآخرين. فحسب صنافة كراتهول (Krathowhl) توجد خمسة مستويات

---

[1]- نائلة عويضة، الإعلام التربوي والإذاعة المدرسية، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 103.

ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والانفعالات والأحاسيس والمواقف والاتجاهات فكرية كانت أم خلقية وهذه المستويات هي: التقبل، الاستجابة، الحكم القيمي، التنظيم، التمييز بواسطة قيمة ما أو منظومة من القيم.[1]

5-5- أنواع التواصل وأشكاله

يمثل التواصل البيداغوجي ذلك التفاعل الصفي الذي يحدث بين المدرس ومتعلميه لإعطاء دينامية للعلاقة التربوية التي تجمع بينهم. ويتحقق هذا التفاعل الصفي عبر نمطين تواصليين هما:

أ- التواصل اللفظي:

يعد من أكثر أدوات الاتصال انتشارا وأكثرها فعالية، فمعظم النشاطات الإنسانية تتم من خلال اللغة المحكية، وهي تعطي للفرد الفرصة لإجراء التغير السريع في الأفكار والمعاني كما تحول الفرد من مرسل إلى مستقبل أو العكس.[2] ولكي تحقق عملية التواصل اللفظي أهدافها، لابد أن يتوفر الجو الملائم أثناء التفاعلات الصفية وخاصة الانضباط والإنصات وتقدير المواقف وتشجيع وتحفيز المتعلمين.

ب- التواصل غير اللفظي:

لا يستخدم هذا النوع من الاتصال الألفاظ أو الكلمات، ويتم نقل الرسالة غير اللفظية عبر تعابير الوجه، والألوان، وحركات الرأس، ونبرات الصوت ونظرات العين

---

[1]- المرجع نفسه، ص 104.

[2]- مفضي المساعيد وسعود الخريشة، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص68.

وحركات اليدين والإيماءات والابتسامات والغضب، وهذه التعبيرات غير اللفظية تعد من العوامل التي تساعد في تركيز انتباه التلاميذ.[1] لذلك وجب على المدرس ألا يقتصر على التواصل اللفظي، بل عليه أن يستخدم أشكال التواصل غير اللفظية، لما لها من فعالية في تحقيق أهداف التفاعل الصفي. ويمكن أن نميز بين ثلاثة أشكال من التواصل البيداغوجي، وهي كالآتي:

ج- **التواصل العمودي:** هو قوام الطريقة التقليدية الإلقائية، يكون فيه المدرس مرسلا والتلميذ مستقبلا، لكنه مع ذلك لا يمكن الاستغناء عنه نهائيا في التربية الحديثة، فهو مفتاح لابد منه للمرور إلى ما بعده، يحتاجه المدرسون لإعداد الوضعيات التطبيقية ولتوفير منطلقات الدخول في الدرس أو في وضعيات تعليمية أخرى.[2]

د- **التواصل الأفقي:** هو قوام الطريقة الاستجوابية، ويتحقق بين المدرس من ناحية والأفراد المتلقين من ناحية أخرى، بحيث يعمل الأستاذ على توزيع لحظات التواصل بينه وبين أكبر عدد ممكن من تلاميذه، ولكنه يبقى دائما هو السائل ليظل التلميذ في أغلب أطوار الحصة هو المجيب. فرغم أن هذا النوع من التواصل يساعد على إشراك المتعلم، فإنه قد يتحول إلى نوع من التواصل العمودي، والتلقين المقنع، وذلك حين يكتفي المدرس لسؤاله بإجابة واحدة يتصرف فيها ليكتب على السبورة عدة جمل أو عدة أسطر.[3]

---

[1]- المرجع نفسه، ص69.

[2]- محي الدين عارف، الاتصال الجماهيري وتكنولوجيا المعلومات، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 78.

[3]- المرجع نفسه، ص78.

هـ- التواصل المفتوح المتنوع الاتجاهات: يكون فيه المدرس مجرد عنصر من عناصر المجموعة يساعد ويوجه ولا يفرض شيئا، ولا يقدم حلولا جاهزة من صنعه أو من صنع غيره. هذا النوع من التواصل المفتوح يتمتع بالأولوية المطلقة في الدروس ذات الصبغة التجريبية والمرتبطة بملاحظة ظواهر واقعية، لكنه لا يمكن أن يتمتع بنفس الأولوية في الدروس ذات الصبغة النظرية التجريدية أو التعامل مع القيم والأحكام غير المرئية...

عموما التواصل البيداغوجي الناجح هو الذي تتداخل فيه الأنواع الثلاثة بوعي ومهارة، فلا سبيل إلى الدخول في تواصل أفقي سليم، ولا إلى الدخول في تواصل مفتوح متنوع الاتجاهات، دون المرور من مرحلة التواصل العمودي الذي لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على أجزاء الحصة وخطوات الدرس، توجه مسار الدرس، ولا تتحكم في بناء مضامينه.[1]

5-6- معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي وطرق معالجتها

5-6-1 معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي

تتداخل مجموعة من العوامل التي تعيق التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي، مما يكون لها انعكاسات سلبية على سير العملية التعليمية-التعلمية وخاصة ما يتعلق بعملية التواصل بين المدرس وباقي جماعة القسم. وتوجد عدة العوائق للتواصل نذكر منها:

أ- عوائق ترتبط بالمدرس: يقوم المدرس أثناء مرحلة تنفيذ الدرس بدور المرسل

---

[1]- المرجع السابق، ص78.

والمستقبل، وقد تواجهه بعض العوائق وتتمثل في:

✍ عوائق ذات بعد نفسي: ومنها الخجل والقلق وسرعة الغضب وضعف الشخصية أو خلل في النطق، والسرعة في الكلام، وكثافة الصوت (مرتفع/ منخفض) وعدم الثقة في النفس أو المبالغة فيها، وإصدار أحكام مسبقة عن المتعلمين بعدم الرغبة في التعلم أو النفور من مواد الاجتماعيات.

✍ صعوبات مرتبطة بضعف كفايات المدرس على المستوى المعرفي وعدم إلمامه الجيد بتخصصه. وهذا الأمر مطروح بحدة بالنسبة لمدرس الاجتماعيات على مستوى التكوين الأكاديمي وفق تخصص معين إما تاريخ أو جغرافيا، مما ينتج عنه صعوبة توصيل الرسالة إلى المتعلمين.

✍ صعوبات مهنية مثل العجز عن تدبير القسم أو سوء الاشتغال على الدعامات، أو سوء استعماله للسبورة أو عدم تحكمه في آليات الحوار الديداكتيكي، أو صعوبة في صياغة الأسئلة[1].

✍ ميل المدرس إلى الطريقة الإلقائية واحتكار الكلمة والحوار مما يخلق نوعا من الملل والإحباط في نفوس المتعلمين. لأن التعلم ينبغي أن يكون تشاركيا، يقوم على حوارات أفقية وعمودية بين الأستاذ والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم.

✍ تسلط المدرس واستخدام أسلوب الترهيب والنقد الجارح وعدم احترام ذات المتعلم أو اللجوء لاستعمال العنف اللفظي أو العقاب الجسدي.

✍ عدم وضوح أهداف الدرس مما يخلق ارتباك في سير الحصة الدراسية.

[1]- التباري نباري، مرجع سابق، ص 317.

✍ جهل المدرس بالمستوى العقلي لتلاميذه، كأن يشرح بما فوق قدراتهم، أو بما هو أدنى من دوافعهم وقدراتهم، فيستخفون بما يقدمه في كلتا الحالتين وبالتالي يؤدي إلى انقطاع التواصل[1].

✍ عدم مراعاة الفوارق البيداغوجية بين المتعلمين خاصة المتعثرين منهم.

✍ اعتماد المدرس أساليب التبليغ غير مناسبة خاصة ما يتعلق بوضوح وجمالية الخط والكتابة على السبورة أو استعمال لغة لعبة أو غير مفهومة.

ب- عوائق ترتبط بالمتعلم: هي مختلف العوائق التي تمنع المتعلم من الاندماج في النشاط التواصلي وتحد من رغبته للمشاركة في بناء التعلمات ومنها:

✍ الشعور بالخجل أو الخوف من العقاب أو من سخرية بعض أفراد جماعة القسم، وعدم الإحساس بالثقة في النفس والإحساس بالتهميش.

✍ ضعف مستوى المتعلمين على المستوى المعرفي واللغوي والتواصلي.

✍ ضعف الحافز على التعلم، وغياب التعزيز من طرف المدرس.

✍ الصورة الخاطئة التي يحملها المتعلمون عن مادة الاجتماعيات باعتبارها مادة للحفظ وطول مقرراتها.

✍ غياب درجة الانسجام والتجانس، مع المدرس وعدم الشعور بالثقة مما يكون له أثر كبير للانخراط في العملية التعليمية.

---

[1]- حسن عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص88.

✍ عدم احترام المتعلمين للتعاقد الديداكتيكي وميثاق القسم، مما يخلق التشويش وعدم الانضباط والإخلال بقواعد العمل.

ج- عوائق ترتبط ببيئة الفصل الدراسي:

يشكل المكان أهمية بالغة في عملية التواصل، وبالتي يجب أن تتوفر فيه جميع الشروط الموضوعية لتتحقق أهداف التعلم بالشكل المطلوب. لكن هذه البيئة المادية توجد بها بعض المعيقات التي تؤثر على السير العادي للدرس، ذلك أن الفوضى قد تكون داخلية ناتجة من داخل القسم بسبب الاكتظاظ، والأجوبة الجماعية أو إصدار بعض الأصوات أو التشويش من طرف بعض المتعلمين، وإظهار بعض العلامات كالقلق والغضب. ثم ضجيج من خارج قاعة الدرس مرتبط بحصص التربية البدنية في ساحة المؤسسة التعليمية أو بالأنشطة الممارسة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي. يضاف إلى ذلك مشكل الإنارة ودرجة الحرارة، وسوء التهوية والنظافة.

د- عوائق ترتبط بالمادة المدرسة: يسود الاعتقاد لدى بعض المتعلمين أن مواد الاجتماعيات يميزها كثافة الدروس وطول المقرارات والاعتماد على الحفظ، وهو ما يعني أنها مادة مملة ينفر منها المتعلمون وهي في الحقيقة تمثلات خاطئة في ذهنية المتعلمين. وتوجد عوائق أخرى مرتبطة بإشكالية تبسيط المفاهيم، وصعوبات في تقريب المجال والأحداث التاريخية من ذهن المتعلم وبخاصة عند غياب الوسائل التربوية لذلك.

5-6-2- بعض الحلول المقترحة لتجاوز عوائق التواصل:

لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية – تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل وتفاعل.

ولتجاوز عوائق التواصل البيداغوجي، وجب الأخذ بعين الاعتبار العناصر الآتية:

- تبني ثقافة الإنصات إلى الشخص المتكلم، سواء كان مدرسا أم متعلما، وهو ما يساعد على فهم الخطاب وفك رموزه؛

- العلاقة التي تربط المدرس بالمتعلم هي علاقة تواصل وحوار مبنية على الاحترام وتقدير الذات والتعاون والتشارك في بناء التعلمات؛

- اعتماد أسلوب التعزيز والتحفيز لتشجيع المتعلمين على التواصل والانخراط بشكل جدي في بناء الدرس؛

- الانتباه المستمر إلى غير المنضبطين، وإشعارهم بالمراقبة، وفتح نقاشات خاصة معهم خارج الحصص المقررة الرسمية؛[1]

- تفعيل التعاقد الديداكتيكي وميثاق القسم بصفتهما وسيلتين لضبط سلوكات المتعلمين؛

- خلق بيئة تعليمية مناسبة تساعد على التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.

خاتمة

تعد مرحلة تدبير التعلمات محطة أساسية لتنفيذ وتنزيل تصورات التخطيط، وتستوجب كفايات أساسية في المدرس، باعتباره الأساس الذي تقوم عليه تربية وتعليم وتوجيه أجيال من المتعلمين، ومساعدتهم على الاستيعاب، وإدراك المعارف، والمهارات، وبناء المواقف، والاتجاهات. وعليه، ينبغي لمدرس مواد الاجتماعيات أن يكون عارفا بمجال تخصصه، الذي يمثل حقلا جامعا لتخصصات متعددة ومتشعبة

[1]- خالد ناصر الدين، مرجع سابق، ص 138.

ومتداخلة. وأن تكون له القدرة على تدبير وضعيات التعليم والتعلم، وملما بتقنيات تدبير فضاء التعلم، والتحكم في زمن التعلم واستغلاله بشكل أمثل، وأن يكون مستعدا تربويا ونفسيا واجتماعيا لخدمة المتعلمين في أحسن الظروف وأجودها. لكن نجاحه في هذه المهمة مرتبط كذلك، ببيئة العمل وتوفر الوسائل الضرورية واستغلال التكنولوجيات الحديثة، ونمط التفاعل السائد داخل حجرة الدراسة.

إن واقع تدريس مواد الاجتماعيات بالمدرسة المغربية ليست بالمهمة السهلة – كما يظن البعض–وذلك بالنظر إلى التصورات النمطية السلبية التي تشكلت عنها، وبخاصة في مرحلة التقويم، فقد شيع أنها مادة للحفظ وطول مقرراتها. ومن هذا المطلق فإن حقل تدريس المادة ما يزال في أمس الحاجة إلى التطوير أساليب التقويم والاختبارات التي يمكن أن تخرج المادة من النمطية التي تشكلت عنها، وهذه القضية هي التي ستكون محور المبحث الثالث من هذه الدراسة.

مراجع المبحث الثاني

- أحمد كامل الرشيدي، إدارة الفصل الدراسي في عالم متغير، 2010.
- أسامة سيد وعباس الجمل، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.
- إيمان سحتوت وزينب جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، 2014.
- التباري نباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الدار العالمية للكتاب

للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2016.

- جماعة من المفتشين، الأسس الابستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، سلسلة دراسات تربوية رقم 9، 2007.

- الحافيظ إدريس، توظيف الموارد الرقمية في تدريس الجغرافيا المدرسية بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها، تدريسية مواد الاجتماعيات، سلسلة ندوات وأيام دراسية رقم 7، 2019، الصفحات 287-287.

- الحسن اللحية، كفايات المدبر التربوي، منشورات المعارف، ط 1، 2010.

- الحليبي عبد اللطيف ومهدي سالم، التربية الميدانية وأساليب التدريس، نشر مكتبة العبيكان، الرياض، 2004.

- الضاقية عبد الرحيم، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر، مراكش، 2017.

- الطناوي عفت مصطفى، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ط 4، نشر دار المسيرة، عمان، 2016.

- الفاربي عبد اللطيف، تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم دارسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، 1996.

- الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، 1994

- القضاة بسام محمد والدويري ميسون أحمد والخوالدة مؤيد أحمد، التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2015.

- الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، التواصل والتنشيط وتسيير الجماعة، 2013.

- بيير جورج، معجم المصطلحات الجغرافية، ترجمة حمد الطفيلي وهيثم اللمع، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2002.
- حسن عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، 2000.
- حمداوي جميل، التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، ط1، 2016.
- خالد ناصر الدين، كفاية ضبط القسم: المفهوم والآليات، مجلة علوم التربية، عدد 67، 2017.
- الخياري عبد الله، مهام المدرس وكفاياته، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 8-9، يناير 2013، الصفحات 21-28.
- شوقي ممادي، أساليب تعديل السلوك الصفي في المرحلة الابتدائية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.
- صافي شحاتة وإبراهيم غنيم، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008.
- صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2007.
- طارق عامر وإيهاب المصري، التخطيط للتدريس، نشر مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2017.
- عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة، 2009.
- عطا الله مشيل كامل، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان،2010.

- علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988.

- علي فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوي-نماذج الاتصال" نشر مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2014.

- علي محمد سليمان، اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا، دار المسيرة، عمان، 2015.

- عواطف حسان، انتاج الوسائل التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق-مصر، 2013.

- عياش أمل نجاتي والصافي عبد الحكيم محمود، طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان،2007.

- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، 2006.

- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، 2006.

- فراس السليتي، استراتيجية التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، إربد-الأردن، 2015.

- قفصي محمد، النهج الجغرافي من خلال التعبير الكارتغرافي، دراسة تربوية تطورية للممارسة الصفية، مطابع الرباط نت، 2018.

- كسافيي روجيي، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة غريب عبد الكريم، منشورات علم التربية، الدار البيضاء، 2007.

- لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.

- محمد أمزيان، تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- محمد محمود الحيلة، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط 9، دار المسيرة عمان، 2017.
- محي الدين عارف، الاتصال الجماهيري وتكنولوجيا المعلومات، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين الأطر والبحث العلمي، 2007.
- مفضي المساعيد وسعود الخريشة، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط 2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- نائلة عويضة، الإعلام التربوي والإذاعة المدرسية، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- نعيم العربي ومفلح الحميدي ومصطفى يوسف، تصميم التدريس، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- هشام الحسن، تكنولوجيا التعلم، ط 2، مطبعة أنس، الزرقاء الأردن، 1988.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، النجاح في الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، 2004.

- وزارة التربية الوطنية، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، 2009.

- Cary Jensen, Loy Anderson, Harvard graphics 3: the complete reference. Osborne McGraw-Hill, ISBN 0-07-881749-8, 1992.

- Saint-Yves, M, Matériel didactique et méthodes en géographie, Cahier de Géographie de Québec, Vol. 20, N 51, décembre 1976.

المبحث الثالث

التقويم التربوي في الاجتماعيات/التاريخ والجغرافيا

✍ د. عبد العزيز غوردو

التقويم التربوي في الاجتماعيات/التاريخ والجغرافيا[1]

- مقدمة لإنتاج وثائق عملية -

[1] - تميز التوجيهات الرسمية في المستوى الثانوي بين مفهومين: الاجتماعيات وهي ثلاث مواد موجهة إلى المستوى الإعدادي (وتشمل التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة)؛ ثم التاريخ والجغرافيا (مادتان موجهتان إلى الثانوي التأهيلي).

مقدمة

أصر مهندسو عدة التكوين بالمراكز، ونقصد مهندسي العدة الرئيسية[1] التي اعتمدت منذ سنة 2012 وليس الهجينة المرافقة للتوظيف بالتعاقد، على براديغم "عملي – نظري – عملي"، ومن مدخل يتأسس على تحقيق أربع كفايات مركزية وهي: التخطيط والتدبير والتقويم ثم البحث العلمي التربوي. ولئن كان البحث العلمي التربوي يبدو مكتفيا، ومستقلا، بذاته فإن باقي الكفايات الثلاث تبدو متداخلة عمليا.

والواقع أن اعتماد مقاربة: تخطيط – تدبير – تقويم، لا تستقيم عمليا، كما لا تستقيم تربويا؛ فعلى المستوى العملي يبدو أن مهندسي العدة بنوا تصوراتهم على ثلاث لحظات متتالية في العملية التعليمية – التعلمية، ومن ثم اقترحوا أن يتمرس عليها الأستاذ المتدرب ضمن مسار التكوين/ المهننة. اللحظة الأولى التخطيط، بما يعنيه من عمليات مرتبطة بالإعداد القبلي، من تصورات وسيناريوهات تربوية، سابقة للدخول إلى الفصل/ القسم الدراسي؛ حيث تبدأ اللحظة الثانية وهي لحظة التدبير، أو تنزيل ما تم إعداده من تخطيط في الفعل، أي في الفصل الدراسي؛ وأخيرا لحظة ثالثة هي لحظة التقويم، لتعديل الممارسة وترشيدها.

والظاهر أن ما جرى في "لاوعي" صناع هذه الهندسة جعلهم يخلطون بين

---

[1] – أصدرت الوحدة المركزية لتكوين الأطر كتيبا تحت عنوان: مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي – منهاج التاريخ الجغرافيا، منشورات وزارة التربية الوطنية، يوليوز 2012. وكان منهاج آخر صدر لمسلك الثانوي الإعدادي (المعطيات نفسها)؛ وبعد ذلك مباشرة (أي في دجنبر 2012) أصدرت الوحدة المركزية (من خلال مطبعة وزارة التربية الوطنية) مجموعة من الكتيبات التي تحمل عنوان: عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (الوثيقة الإطار؛ ومرجعيات التأهيل، ورزنامة تدبير زمن التكوين؛ ودليل التناوب).

الدوسيمولوجيا، التي يمكن أن تستقيم مع اللحظة الثالثة، والتقويم الذي يكون مندمجا مع اللحظتين الأولى والثانية (قبل أن يستوعب اللحظة الثالثة/ الدوسيمولوجيا)؛ ذلك أنه على المستوى الميتودولوجي الديداكتيكي – وكما يعلم كل من اشتغل/ انشغل بالتدريس – لا توجد إلا لحظتان عمليا هما لحظتا التخطيط والتدبير. فالأستاذ يقوم بالتخطيط للدرس (من خلال جذاذة الدرس) بجميع مكوناته، ومن ضمنها التقويم (التكويني أساسا)؛ ثم يقوم بتدبيره، بجميع مكوناته أيضا. كما أنه يخطط للفرض، أو الاختبار (من خلال جذاذة الفرض أو الاختبار)، ثم يقوم بتدبيره أيضا، وبالتالي فإن التقويم يكون مندمجا ضمن الفعلين: التخطيطي والتدبيري (ما عدا الامتحانات الإشهادية الوطنية أو الجهوية أو المحلية، التي ترتبط أيضا بعمليتي التخطيط والتدبير، لكن في ظروف مغايرة مستقلة عن علاقة الأستاذ بقسمه مباشرة).

أما على المستوى الديداكتيكي البيداغوجي فإن الفعل التربوي يتمثل في وظيفتين أساسيتين هما: "التعليم–التعلم"؛ و"تقييم/ تقويم التعليم–التعلم"، وهما وظيفتان متكاملتان ومترابطتان، تهدف الأولى إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، فيما تقوم الثانية بوظيفة منهجية منظمة هادفة إلى جمع البيانات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها من أجل معالجة جوانب القصور عبر إعادة تشكيل البيئة التربوية.

وبقدر ما تدعو الضرورة إلى شروط تمكين المتعلم من بلوغ الأهداف البيداغوجية – كخطوة أولى لبناء القدرات ثم الكفايات – بقدر ما ينبغي رصد ومعرفة الدرجة التي تحققت بها هذه الأهداف لديه، أو مقدار ما تحقق منها قبل القيام بأي عملية تعديلية من دعم ومعالجة (تثبيت؛ تقوية؛ تعويض؛ ضبط...)؛ ومن هنا تأتي أهمية دراسة

التقويم والتحكم في تقنياته.

ففصل التقويم عن التخطيط والتدبير ليس فصلا عضويا ميكانيكيا، كما قد يفهم من عُدة التكوين، بل فصل محتوى معرفي منهجيا لا غير؛ وبناء عليه، فإن هذه الورقة تهدف أساسا إلى المساهمة في رفد أستاذ الاجتماعيات بمجموعة من الأدوات الضرورية في مجال التقويم (ومن ثم الدعم) وتطبيقاته في مجال اشتغاله، وجعله قادرا على تصور وتنظيم وضعيات تقويمية (جذاذتي: الدرس والفرض + اقتراحات مساعدة على بناء أسئلة التقويم بمستوياتها المعروفة)، وهي القدرات المساهمة في اكتساب كفايتي التدريس والتواصل؛ قبل الالتفات إلى الشطر الثاني الذي يدرسه موضوع التقويم بوصفه عملية علاجية، وهو القسم المعروف بـ"الدعم والمعالجة"، وهو موضوع لا تخفى أهميته على كل من اشتغل بالتدريس، أو التربية عموما، من زاوية نظرية تحاول القيام بمحاصرة مفاهيمية لهذا الموضوع، قبل الانتقال إلى اقتراح آلية لتفعيل العدة النظرية، وتبسيطها وتيسيرها، ووضعها بين يدي المشتغل بالتدريس عموما، وتدريس الاجتماعيات على وجه التخصيص.

أولا: التقويم والمفاهيم المجاورة:

يلاحظ بأن التعدد والتنوع المرتبط بكلمة التقويم لا يقتصر على اللغة العربية فقط، بل يتعداها إلى اللغات الأجنبية الأخرى،[1] نظرا لتداخل مضامين عدد من المفردات مع مضمون كلمة "التقويم"، ومنها: التثمين Appraisement، والجدوى Feasibility، والمتابعة Follow-Up، والمراقبة Monitoring، والتقدير Estimation،

[1] – نقتصر في أمثلتنا هنا على تعدد وتداخل المضامين الحاصل في اللغتين: العربية والإنجليزية، أمثلة على ما نقول، ومن خلالها سيلاحظ القارئ – تلقائيا – ما يمكن إسقاطه على لغات أخرى كالفرنسية وغيرها.

والتقدير Appreciation، والتقدير Assessment... إلا أن أكبر تداخل، في المجال التربوي، هو الذي نلاحظه عادة بين القياس Measurement، من جهة، والتقييم Valuation، والتقويم Evaluation، من جهة ثانية.

يَرِد تعريف القياس، عامة، مرادفا لإعطاء قيمة كمية أو عددية لصفة من الصفات، طبقا لقواعد محددة، مثل قياس ذكاء المتعلم أو تحصيله بإعطائه درجة معينة؛ أي أنه عبارة عن وصف بالأرقام للبيانات.[1] ورغم أنه لا يرتبط دائما بمعطيات عددية إلا أنه يظل وفيا للوصف الكمي،[2] حتى لو تميز أحيانا (قياس ما هو نفسي مثلا) بالنسبية والكم العُرْفي، عندما يركن إلى صفر عُرفي غير مطلق، كما أنه يتضمن المقارنة، ويتأثر بطبيعة العملية أو السمة التي يتم قياسها، فبعض السمات يمكن التحكم فيها وقياسها بدقة (الطول؛ الوزن؛ الارتفاع...)، وبعضها الآخر يصعب التحكم في قياسها بنفس القدر مثل العمليات العقلية، وسمات الشخصية (كما يحدث عند قياس التحصيل؛ الذكاء؛ التغير السلوكي...).

أما القياس، بيداغوجيا،[3] فهو العملية التي نحصل من خلالها على صورة "كمية" لمقدار المتحصل من موارد (معرفية؛ منهجية؛ مهارية؛ استراتيجية...) لدى فرد أو مجموعة من الأفراد (المتعلم(ين)).

ويستمد القياس الناجح أهميته بالنظر إلى خصائصه المتسمة بالاستمرارية – ما

---

[1]- DE LANDSHEERE (G), 1992, Evaluation continue et examen: Précis de docimologie, Bruxelles, Labor, p. 15.

[2] - DE CORTE et Cie, 1979, Les fondements de l'action didactique, édit. A. De Boeck, Bruxelles, p. 299...

[3] – يراجع حول موضوع القياس في المستوى البيداغوجي:

LANGOUET (G) et PORLIER (J-C), 1981, Mesure et statistique en milieu éducatif, édit. ESF, Paris, p. 15.

دامت العملية التربوية مستمرة – وبالشمولية بحيث يراعي جوانب النمو المختلفة (المعرفية والحركية والانفعالية)؛ وهو يُمَكِّن متخذ القرار (الأستاذ؛ الأسرة؛ الموجه...) من اتخاذ قراره بكفاءة واقتدار، رغم هامش النسبية المفترض فيه، لذلك فكلما كانت أدوات القياس تتسم بالثبات والصدق والموضوعية إلا وكان القياس←التقويم أكثر إقناعا وأكثر قدرة على التقبل.

أما الصيغتان (التقييم/ التقويم) فتردان، أحيانا، بنفس المعنى والدلالة دون تمييز بينهما، رغم أن الصيغة "التقييم" غير سليمة ولا أصل لها في العربية؛ بينما تردان بمضامين ومستويات متباينة أحيانا أخرى، حيث ترد المفردة "التقييم" بمعنى متميز عن "التقويم"، وباعتبارها مجرد شكل ومستوى من مستوياته، أي بمعنى المرحلة التالية للقياس، أو تلك التي نصدر فيها حكما على الشيء، أو الشخص، بإضفاء قيمة ما عليه، في ضوء نتائج القياس والأهداف المحددة. وبهذا يكون المقصود بالتقييم أشمل من القياس لكونه يتضمن أوصافا كمية وكيفية لسلوك المتعلمين، في حين يقتصر القياس على الوصف الكمي، لكنه (أي التقييم) يظل في مستوى أدنى من "التقويم" الذي يتجاوز ذلك، والذي يطلق عادة على تقويم العمل، أي تحديد درجة اعوجاجه وآليات إصلاح هذا الاعوجاج؛ وإذا جاز لنا أن نبحث عن مقابل للكلمتين في اللغات الأجنبية يمكن أن نقابل كلمة التقييم بكلمة Valuation في حين توضع كلمة Evaluation في مصاقبة التقويم.[1]

---

[1] – قائمة الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع التقويم – خاصة من الناحية النظرية – رحبة جدا بحيث يستحيل الإحاطة بها، ولذلك نكتفي هنا بالإحالة على: التقويم والتحصيل الدراسي، ضمن دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، العدد 4، فبراير 2011؛ حيث سيجد القارئ ما يرتبط بالتعريفات أعلاه، فضلا عن مراجع – تفيض عن الحاجة – في الموضوع.

وعموما يمكن أن نستنتج من خلال التعريفات التي ترتبط بالتقويم بأنه يتضمن عمليتين كبيرتين هما:

1- التقويم ← عملية تشخيصية: (رصد ما تحقق من أهداف)؛ وهذا الفعل يتضمن إصدار حكم من واقع النتائج التي نحصل عليها، ويترتب على نتيجة الحكم نوع الإجراء الذي يمكن اتخاذه لتصحيح المسار أو تعزيز المواقف.

2- التقويم ← عملية علاجية: معرفة وبيان أوجه القصور والضعف لمعالجتها، من طرف جميع الفاعلين في المنظومة التربوية (تلاميذ؛ مدرسين؛ صانعي القرار؛ أولياء الأمور...).

أما أهداف التقويم بالنسبة لمكونات العملية التعليمية – التعلمية فتتعدد مداخلها تبعا لوضعية المعني بالتقويم، فهو بالنسبة:

- للمتعلم: يجب أن يفهم بأن التقويم في مصلحته، لأنه يضعه في مكانه الخاص به، ويُهيئه لإصلاح ما ضاع منه.

- للمدرس: تغذية راجعة في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية-التعلمية بصورة شاملة.

- للأسرة: رضاها (أو عدم رضاها) عن النتائج المحصلة، وعن "المدرسة" كمؤسسة اجتماعية.

- لصانع القرار: يمكن التقويم من إصلاح البرامج والمحتويات والأهداف والطرائق والوسائل...

- (...)

ثانيا: عناصر التقويم:

يعتمد التقويم التربوي على ثلاثة عناصر أساس هي: الموضوع[1] المقوَّم؛ والمقياس المقوِّم؛ ثم المعيار.

أ) **الموضوع المقوم**: يشمل التقويم التربوي كل عناصر النظام التعليمي (المتعلم؛ المدرس؛ الأهداف؛ المحتوى؛ المناهج؛ الطرائق؛ الإدارة؛ التمويل...)؛ وبين كل هذه العناصر، يظل المتعلمون العنصر المستهدف الأساس من طرف التقويم، لأن تقويم بقية العناصر يرتبط بتقويم المتعلمين.

ب) **المقياس المقوم به**: أو أدوات القياس/ التقويم، وهي كثيرة،[2] (ومنها: الاختبارات، والمقابلات الفردية والجماعية، والاستبيانات، والمناقشات الجماعية، وغيرها...)؛ ويجب أن تتوفر فيها بعض الشروط مثل:

- الثبات والمصداقية: أي قدرة المقياس على التوصل إلى نفس النتيجة مهما تمت إعادة العملية بالمقياس نفسه، وفي ظروف متعددة وآفاق مختلفة.

- الموضوعية: وتعني استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوِّم، بحيث يحصل المقياس على النتائج نفسها مهما تعدد المصححون.

- الواقعية: حيث يجب أن يكون المقياس قابلا للاستعمال.

---

[1] - ترد كلمة موضوع في اللغة الفرنسية على وجهين: موضوع بمعنى Sujet وموضوع بمعنى Objet، ونحن هنا نقصد المعنيين معا.

[2] - فصل فيها جودت سعادة أحمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، 1984، ص. 470-500.

ج) المعيار والمؤشر:

- المعيار: [1] هو بلوغ درجة معينة من التميز في الأداء، ويستعمل وسيلة لرصد التغير الحاصل في السلوك، كما أنه لا ينطلق من المقارنة بين المتعلمين، بل يقوِّم المتعلم انطلاقا من معايير←مؤشرات.

- المؤشر: لأن المعيار يظل غير دقيق، ويتسم بنوع من العمومية، فإنه يجري تصريفه إلى مؤشرات تكون قابلة للملاحظة والقياس، لرصد المقدار المتحقق من المطلوب إنجازه، ومن ثم ترجمته إلى تقديرات عددية إن اقتضت الضرورة كما يحصل في الاختبارات.

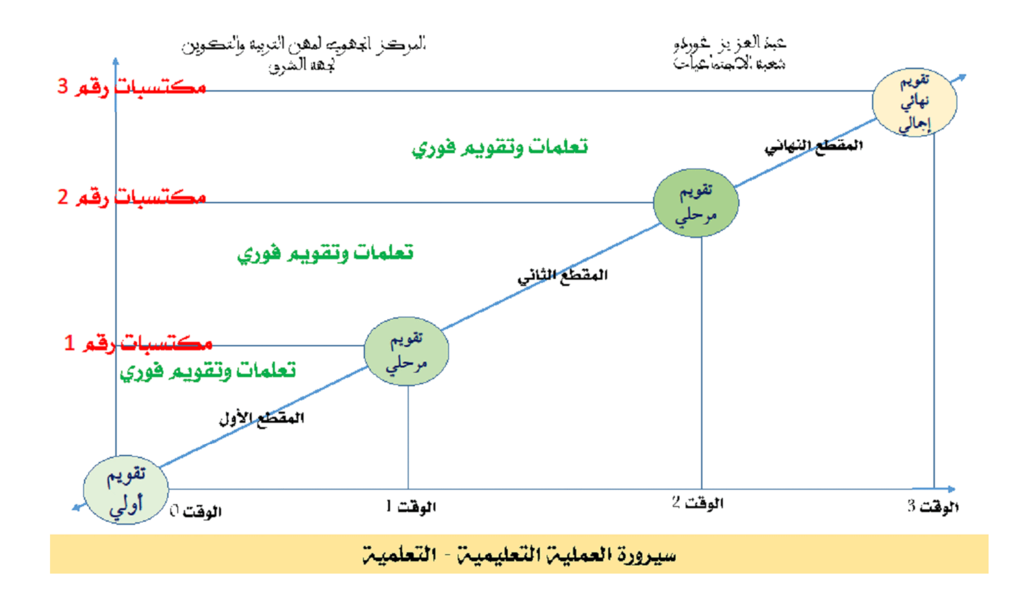
ثالثا: أنواع التقويم

ليس هناك، من حيث المبدأ، أنواع ثابتة للتقويم، لأنه غير محدد من حيث العدد أولا، ولأنه يرتبط بالأهداف التي يراد له إدراكها ثانيا، ومع ذلك يمكن التنبيه إلى بعض أنواعه من خلال الجدول التالي:

شكل التقويم	مميزاته
التقويم التشخيصي	يتم في بداية التعلم الجديد ويهدف إلى الكشف عن المميزات التي يمكن أن تؤثر على نوع التعلمات المقبلة (اهتمامات المتعلمين؛ تمثلاتهم؛ حوافزهم؛ تجاربهم...)؛ وكذا تحديد الصعوبات التي تعيق التعلم والتي تتعلق بعوامل خارجة عن العملية التعليمية-التعلمية (كالحالة الصحية للمتعلم والوسط العائلي والاهتمامات...)، من أجل اقتراح أنماط مناسبة من التعلم؛ كما يهدف إلى تشخيص الموارد السابقة قصد اقتراح أنشطة تصحيحية واستدراكية، وبالتالي فهذا النوع من التقويم له وظيفة وقائية.

[1] - سنعود لتطوير النقاش حوله عند الحديث عن التقويم في النظام التعليمي المغربي.

شكل التقويم	مميزاته
التقويم التكويني (البنائي)	تتمثل الوظيفة الأساس لهذا الشكل من التقويم في تعديل التعلمات أثناء برنامج دراسي أو أثناء إنجاز دروس أو وحدة تعليمية (فوري؛ مرحلي؛ إجمالي). ويعني تعديل التعلمات أن كل صعوبة تعالج في حينها عوض ترك المتعلمين يواصلون تعلمهم وهي تتراكم، ويعتبر بذلك وسيلة لتدبير تدرج كل متعلم؛ كما يمكن المدرس من تنظيم (réguler) عمله بمراجعة وسائل وطرق تدريسه، ويسمح لعدد كبير من المتعلمين ببلوغ الأهداف المتوخاة من التعلم.
التقويم الجزائي أو الإشهادي	يتم إجراؤه في نهاية تعلم معين (دورة دراسية) من أجل التأكد من مدى تحقق القدرات (ومن ثم الكفايات) المسطرة لجزء من البرنامج أو البرنامج كله؛ وهو يسعى إلى الحصول على نقط من أجل ترتيب المتعلمين وانتقائهم (انتقال؛ توجيه؛ تكرار ...)؛ وكذا التعرف على المردود الدراسي وعلى النمو العام للمتعلمين؛ فضلا عن أنه يشكل قناة التواصل بين المدرسة والأولياء والمسؤولين عن قطاع التعليم.



سيرورة العملية التعليمية - التعلمية

رابعا: التقويم في النظام التعليمي المغربي

أكدت التوجيهات الرسمية[1] والمذكرات الوزارية[2] على أهمية التقويم في العملية التعليمية – التعلمية، واعتبرته عنصرا هاما من عناصر هذه العملية، ويلعب دورا أساسا في تخطيط وتنفيذ المنهاج التعليمي، كما اعتبرته وسيلة جوهرية للتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية في سلوك المتعلم، ووسيلة لمراجعة المحتوى الدراسي، ومدى نجاعة الطرائق والدعائم البيداغوجية. وإذا أردنا حصر أساليب التقويم الممارسة في التعليم الثانوي، الخاصة بمواد الاجتماعيات، فإننا نجدها متعددة، من أسئلة المراجعة الشفهية في بداية كل حصة إلى الفروض العادية والاختبارات الدورية وامتحانات نهاية السنة؛ فضلا عن المشاركة والمناقشة داخل الفصل والأعمال التطبيقية المنجزة وتقارير الزيارات والرحلات وغيرها من الوسائل المتعددة التي يمكن أن يستعملها الأستاذ

---

[1] – نعتمد هنا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا التي أعدتها مديرية المناهج والحياة المدرسية (التابعة لكتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي)، والتي صدرت في نونبر 2007 بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي؛ وفي شتنبر 2009 بالنسبة للتعليم الثانوي الإعدادي.

[2] – نقصد بهذه المذكرات أساسا ما صدر وفق البرامج والتوجيهات الأخيرة، دون الالتفات إلى كل ما صدر من مذكرات وعددها كبير. يراجع إذن: المذكرة الوزارية رقم 142 بتاريخ 16/ 11/ 2007 خاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي؛ والمذكرة الوزارية رقم 142/ 03 خاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادتي التاريخ والجغرافيا؛ والمذكرة 175 بتاريخ 19 نونبر 2010 خاصة بتأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي؛ والمذكرة 47 بتاريخ 31 مارس 2006 خاصة بإعداد مواضيع الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي؛ والمذكرة رقم 145 بتاريخ 13 أكتوبر 2009 خاصة بمراجعة القرار المنظم لامتحان شهادة السلك الإعدادي؛ والمذكرة رقم 185 بتاريخ 13 ديسمبر 2010 خاصة بتأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي.

لملاحظة، وقياس وتقويم، سلوك التلاميذ؛ ويمكن تصنيف أساليب التقويم هذه إلى صنفين:

1) صنف التقويم المرتبط بالعملية التعليمية أثناء مراحل إنجازها (التقويم المرحلي والإجمالي للدرس).

2) صنف يتعلق بالتقويم المستمر من خلال المراقبة المستمرة والامتحانات؛ ويتفرع هذا الصنف بدوره إلى نوعين:

- التقويم الذي يستهدف منح التلميذ نقطة عددية قصد احتسابها مع مجموع النقط التي حصل عليها دوريا، ويدخل ضمن هذا النوع أسئلة المراقبة التي ينجزها الأستاذ عند بداية الدرس، وكذا تصحيح الفروض والواجبات المنزلية ومراقبة الدفاتر.

- التقويم الذي يستهدف جعل التلميذ عنصرا مشاركا في بناء الدرس، وهو تقويم ضمني يدخل إلى جانب تحديد موقع التلميذ ومكانته بين زملائه؛ ويمنح عنه الأستاذ نقطة عددية تؤخذ بعين الاعتبار. وقد فرض هذا النوع من التقويم استعمال الطرائق النشيطة في التدريس كالحوار الأفقي والعمل داخل مجموعات والتدريس بالكفايات مع ما يصاحبها من أنشطة الإدماج ضمن الوضعية/ المشكلة.

بجانب هذه الأنواع من التقويم هناك الامتحانات؛ وقد وردت عدة مذكرات وزارية[1] في هذا الإطار تضمنت فقرات صريحة حول أساليب التقويم. وتذهب التوجيهات العامة في هذه المذكرات إلى أن إصلاح نظام شهادة نهاية المرحلة التأهيلية/ البكالوريا، والسنة الثالثة إعدادي، يجعل مرتكزه قائما على مبدأ التقويم

---

[1] - المرجع نفسه.

المستمر، في شكل امتحانات دورية (نظام السنتين، ونظام الدورتين/ الأسدوسين)، هادفا إلى الرفع من مردودية التعليم وتحسين مستواه، وكذا رفع الحصيلة التكوينية للتلاميذ عمليا ونظريا حفاظا على مصداقية شهادة المرحلة (الإعدادية والتأهيلية)؛ التي ما فتئت تنحدر باستمرار، يدل على ذلك معدلات النجاح المتدنية من الإعدادي إلى التأهيلي، أو من السنة الأولى إلى السنة الثانية بكالوريا (خاصة معدلات الامتحان الجهوي الموحد)، وكذا نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريا.

وقد حاولت المقاربة بالكفايات إعادة هيكلة التقويم التربوي، متكئة في تصورها على مجموعة من المبادئ التي تستمد مرجعيتها من التوجهات الكبرى للميثاق الوطني للتربية والتكوين[1] والبرنامج الاستعجالي،[2] وهي المبادئ التي يمكن حصرها في الآتي:

- أن يشهد ويثمن، لا أن يعاقب أو ينتقي؛
- يشيع ثقافة النجاح ويدعمها؛
- يصاحب المتعلمات والمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، بمعالجة تعثراتهم بشكل منتظم وفعال وملائم؛
- يدافع عن استقلالية المتعلم(ة) ويعلمه تحمل المسؤولية، مع الحرص

---

[1] – اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، المجال الثاني (التنظيم البيداغوجي)، الدعامة الرابعة (إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين)، خاصة ص. 27–29؛ والدعامة الخامسة (التقويم والامتحانات) ص. 34–35.

[2] – رفعت له الدولة شعار: جميعا من أجل مدرسة النجاح، وأعدته، وأصدرته، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ليتم تنزيله فيما بين سنتي 2009 و2012، من خلال أربعة مجالات، لكن نتائجه كانت مخيبة للآمال.

على تكافؤ الفرص والإنصاف؛

• نظرا لأهمية منظومة التقويم في إنماء كفاية المتعلمين، فقد ميزت المقاربة بالكفايات بين صنفين من التقويم: الأول يروم تقويم الموارد، سواء أكانت معارف أم مهارات لتحديد مستوى تحكمهم في الموارد، وعادة ما تُعتمد لهذا الغرض تمارين بسيطة. والنوع الثاني، يستهدف تقويم كفاية المتعلم، حيث تصبح الحاجة ملحة إلى اعتماد وضعية من نفس فئة الوضعيات التي نريد تقويمها؛

• يعطي للتقويم التكويني مكانة متميزة، ويهيئ لهذه الغاية الآليات الملائمة، ويخصص فترة محددة في بداية السنة الدراسية للتقويم التشخيصي/ التوجيهي، ولهذه الأسباب تُهيأ عدة علاجية خاصة تسمح بعد تشخيص دقيق للأخطاء، وفهم أسبابها وتفييء المتعلمين، باقتراح وسائل كفيلة بتحسين التعلمات، وتجاوز التعثرات، وبهذا يتحقق الإنصاف.

• يراعي طموحات وحاجات المتعلمات والمتعلمين، وحاجات المجتمع، مع تشجيعهم على اكتساب الكفايات.

ويتميز التقويم في هذا الإطار بكونه معياريا، حيث يرد الحديث عن ثلاثة معايير أساسية، تُساعد على الإقرار بمدى تحكم المتعلم في الكفاية، وهي:

- الملاءمة: (تطابق الإنتاج مع المطلوب)؛
- الاستعمال السليم لموارد المادة الدراسية؛
- الانسجام (الاختيار المناسب لأدوات المادة، واستعمالها بكيفية منطقية)؛

ويضاف عادة معيار رابع يُعرف بالإتقان/ الجودة، وهو يتيح ترتيب المتعلمين.

خامسا: التقويم ضمن جذاذة درس في مادة التاريخ

<table>
<tr>
<td colspan="2">الأستاذ:
المادة: التاريخ
المستوى: الثالثة ثانوي إعدادي</td>
<td colspan="2"><u>المقطع التمهيدي</u> (الوضعية الاستكشافية/ الانطلاق): <u>تشخيص</u> واستدعاء ما هو ضروري للربط بموضوع الدرس (مكتسبات الدرس الماضي مثلا: ازدهار الرأسمالية الأوربية خلال ق.19)</td>
<td colspan="2">مدة الإنجاز: حصتان
المراجع: الكتاب المدرسي + ...</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2">الأهداف:
(استحضار الأهداف الموجهة للدرس).</td>
<td>المراحل</td>
<td>الدعامات</td>
<td>الأسئلة</td>
<td>تركيب التعلمات</td>
<td rowspan="2">التقويم المرحلي (تقويم الموارد: المعرفية؛ المنهجية؛ المهارية...)</td>
</tr>
<tr>
<td>مقدمة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الهدف من المقطع 1 تعرف الإمبريالية بما هي مرحلة من مراحل</td>
<td><u>المقطع الوسيط</u>
(الوضعية البنائية 1)
المقطع التعلمي 1
النشاط 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>عرِّف الإمبريالية.
بيِّن ظروف تكوينها.
يفترض في الجواب أن يقترح تعريفا للإمبريالية بما هي حركة توسعية؛</td>
</tr>
</table>

تطور الرأسمالية.	النشاط 2				وأن يبين بأنها نتاج تطور النظام الرأسمالي في ق. 19
	المقطع الوسيط (وضعية الربط)				
الهدف من المقطع 2	*المقطع الوسيط* (الوضعية البنائية 2) المقطع التعلمي 2 النشاط 1 النشاط 2				
	المقطع الختامي (الوضعية الختامية) الخاتمة –الامتدادات				
التقويم الإجمالي (تقويم الموارد: المعرفية؛ المنهجية؛ المهارية...):					

سادسا: الدوسيمولوجيا:

يقصد بالدوسيمولوجيا في المجال التربوي جميع أشكال وأدوات القياس التي يمكنها أن توفر أرضية لتقويم أداء المتعلمين، ويشمل ذلك أنواع الأسئلة والبنود المستعملة في الاختبارات والامتحانات والروائز والأنشطة المختلفة، والعديدة، التي تقوم هذا المقام؛ ولكل أداة أو وسيلة صفات تجعلها قادرة على تقويم جوانب دون أخرى.

وتعتبر الاختبارات[1] أكثر وسائل التقويم شيوعا، وبخاصة في النظام التعليمي المغربي. وتتفق كل تعريفات الاختبار على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك المتعلمين والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع أو صياغة مجموعة من الفقرات أو البنود أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية.

لذلك فإن التقويم الحقيقي ينبغي أن يعتمد على عدة اختبارات خلال كل مرحلة دراسية، كما ينبغي ألا تنصب هذه الاختبارات على الموارد المعرفية فقط بل على مختلف القدرات←الكفايات. ومن أهم خطوات إعداد الاختبار:

1) تحديد قدرات المادة المدرسة والموارد المراد قياسها؛
2) تحديد القدرات المستهدفة من الاختبار؛
3) ربطها بمحتوى الاختبار؛
4) إعداد سلم للتصحيح.

---

[1] - فصل فيها جودت سعادة، مرجع سابق، ص.522 – 526.

سابعا: مقارنة بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

	مزاياها	عيوبها	من أجل تحسينها
الاختبارت المقالية	تسمح بحرية الإجابة؛ تركز على الفهم؛ تقيس العمليات العليا للعقل؛ تسمح بالتعبير؛ تنمي القدرة على التقويم والشرح والوصف والتنظيم؛ تقلل من نسبة الحظ؛ وهي نوعان: طويلة الإجابة وقصيرة الإجابة.	تفتقر إلى صدق المحتوى والثبات؛ تحتاج إلى وقت طويل للتصحيح؛ لا تسمح بتغطية واسعة للبرنامج؛ تنقصها الموضوعية؛ تسمح بتدخل ذاتية المصحح.	يجب تحديد السؤال بدقة؛ لا يجب طرح اختيارات أو بدائل للتلاميذ؛ عدم تأثير السؤال الأول على الأسئلة الموالية؛ تصحيح السؤال الأول لجميع التلاميذ قبل الانتقال للسؤال الموالي؛ ربط الأسئلة بأهداف المادة؛ إشراك أكثر من مدرس في التصحيح؛ عدم معرفة أسماء التلاميذ.
الاختبارات الموضوعية	سريعة التصحيح؛ دقيقة؛ تغطي جوانب متعددة من المحتوى؛ بها نسبة مرتفعة من الثبات؛ والموضوعية؛ أنواعها كثيرة.	تعجز عن قياس العمليات العليا للعقل؛ تشجع على الحفظ؛ صعبة الإعداد؛ تعمل على تجزئة المعارف والمهارات؛ تفتح المجال للصدفة والغش	يجب ضبط البدائل وصياغة الأسئلة بوضوح ودقة للحد من أثر الصدفة؛ تنويع أسئلة الفخ؛ تنويع الأسئلة لتغطي مجالا واسعا من القدرات المطلوبة: رسم، تلوين، خطاطات، تحويل، مبيانات ...

ثامنا: الاختبارات الموضوعية: خطوات عملية

إن سمة الموضوعية ليست نابعة من السؤال نفسه، بل من طريقة التصحيح، لأن كيفية الجواب – وبالتالي التصحيح – تكون موضوعية. وقد ظهرت الأسئلة الموضوعية نتيجة الانتقادات التي وجهت للأسئلة الإنشائية؛ لكنها أيضا تنطوي على إيجابيات وسلبيات.

نوعها	أمثلة	المحاسن	المساوئ
1-أسئلة اختيار الإجابة القصيرة.	أ) الإجابة المباشرة بكلمة: في أي مدينة توجد الكتبية؟ ب) تكملة الجملة: توجد حسان بـ.... ج) إيجاد العلاقة: اذكر أين يوجد كل أثر من المآثر التالية: وليلي؛ الخيرالدا؛ لمنارة؟ د) أسئلة الاسترجاع البسيط: اذكر ثلاثة أنهار مغربية؟	قياس قدرة الحفظ وترديد المعلومات، وهي أدنى مستويات التعلم حسب تصنيف بنيامين بلوم.	لا تقيس القدرات الذهنية العليا كالتركيب والتحليل، ولا المجال الانفعالي كالاتجاهات والقيم والميول.

2-أسئلة الصحيح والخطأ؛ والإجابة بنعم أو لا.	– وجدة مدينة مغربية تقع غرب المغرب. – الحديد مادة مغناطيسية. – الألومنيوم مادة عازلة.	– قياس العمليات العقلية والمهارات الفكرية البسيطة (صحيح؛ خطأ). – تسمح بتغطية معظم البرنامج (نعم؛ لا). – تحدد درجة الإجابة بدقة.	ينصح بعدم المغالاة في استعمالها نظرا لتدخل الحظ في اختيار الجواب الصحيح بنسبة تصل إلى 50٪.
3-أسئلة البنود المتعددة: جملة (سؤال أو مشكلة) متبوعة بمجموعة إجابات محتملة (من 3 إلى 5) تكون إحداها إما صحيحة أو أحسن إجابة مطلوبة.	عندما يكون قضيب المغناطيس حر الحركة فإنه يشير نحو: – الشمال الغربي والجنوب الشرقي. – الشرق والغرب. – الشمال الشرقي والجنوب الغربي. – الشمال والجنوب. – لا يشير إلى اتجاه ثابت.	– من أبرز الاختبارات وأكثرها استعمالا لأكثر من نوع ومستوى. – تقيس عدة قدرات عقلية مثل التذكر والاستنتاج والتحليل والتقويم. – من أبسط الأنواع في تقدير	صعب الإعداد لأنه يتطلب مهارة كبرى في اقتراح أجوبة فخ، أو كمين.

		الدرجات وأكثرها موضوعية وأقل قابلية لعامل الصدفة (يحصر عامل الصدفة في 20٪).	
4-أسئلة التوفيق (المزاوجة؛ النظائر المتقابلة): قائمة المقدمات تقابلها قائمة الاستجابات. أ) في شكل الربط بعلامة بين قائمتين متساويتين. ب) الربط بين المعلومات وتصنيفها وفق قاعدة معينة.	قائمتان متساويتان يتم الربط بين عناصرهما بخط أو علامة مميزة. يحتفل المغاربة ب: المناسبـــة التاريـخ ذكرى المسيرة 30 يوليوز عيد الاستقلال 6 نونبر عيد العرش 18 نونبر	قياس الموارد المعرفية كالمفاهيم والتواريخ... والتي تتطلب إدراك العلاقات البسيطة.	إذا لم يعد هذا الاختبار بكثير من الحرص والدقة يؤدي إلى تشجيع المتعلم على التذكر وهو ما لا يقصد به هذا النوع، كما أنه قد يكون مشجعا على استخدام التخمين العشوائي، وهو أيضا لا ينصح به.

تاسعا: توجيهات عملية لبناء اختبار مقالي (ثانوي تأهيلي)[1]

1) ترجمة الكفاية في صياغة أكثر إجرائية تمهيدا لطرح السؤال:

مثال عن ترجمة الكفاية من خلال طرح سؤال مقالي: توظيف مفاهيم (أو مصطلحات) تاريخية (أو جغرافية) توظيفا صحيحا، في سياق تاريخي (أو جغرافي) سليم.

← التوظيف الصحيح (الفعالية)

← السياق السليم (النجاعة)

وبحيث تعني الفعالية أداء الأشياء الصحيحة، بينما تحيل النجاعة على أدائها بشكل سليم.

2) ضرورة استحضار القدرات←الأهداف

مثلا: "أن يحرر التلميذ موضوعا (تاريخيا/ جغرافيا) حول..."

3) صياغة السؤال

مثلا: اكتب موضوعا مقاليا حول فكر الأنوار الفرنسي في علاقته باندلاع ثورة 1789م؟ .... (10 ن)

ملاحظة: يمكن إضافة جذع للسؤال؛ فضلا عن إمكانية تحديد عدد الأسطر عند الجواب.

---

[1] - تمت صياغة هذا التصور انطلاقا من الإطار النظري المحدد لمفهوم الكفايات، وانسجاما مع مضامين المذكرة رقم 94/ 14، بتاريخ 25/ 06/ 2014 الخاصة بالأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد في مادتي التاريخ والجغرافيا.

4) وضع تصور عام للمطلوب في الجواب

مثلا: مقدمة (مناسبة/ طرح الموضوع) .... (1 ن)

5) فكر الأنوار .... (4 ن)

عرض

6) علاقته باندلاع الثورة الفرنسية .... (4 ن)

خاتمة (مثلا التعبير عن رأي، موقف شخصي...)........................ (1 ن)

7) استحضار معايير⟵مؤشرات التصحيح

مثلا: معايير: الملاءمة؛ تعبئة الموارد؛ الانسجام؛ سلامة المضمون؛ التفرد...

عاشرا: توجيهات عملية لبناء اختبار الاشتغال على الوثائق[1]

1) ترجمة الكفاية في صياغة أكثر إجرائية تمهيدا لطرح السؤال

مثال عن سؤال الاشتغال على الوثائق: البناء ***الصحيح*** لأدوات التعبير الجغرافي

[1] - المرجع نفسه. وننبه إلى أنه كثيرا ما نجد أسئلة الاشتغال على الوثائق مبنية بالصيغة التالية: «انطلاقا من الوثائق المرفقة ومن رصيدك المعرفي حلل أسباب هذه الظاهرة؛ أو بين مظاهر تلك...» فنكون قد حولنا سؤالا يتغيى تقويم كفاية منهجية إلى سؤال للأهداف يخاطب المستوى الأول من صنافة بلوم، وهو الذاكرة. فبما أن واضع السؤال ما زال مشدودا إلى الموارد المعرفية، فإنه أضاف عبارة: "ومن رصيدك المعرفي"؛ ولو حذفنا جميع الوثائق المقدمة للتلميذ وأعدنا طرح السؤال بطريقة مباشرة: انطلاقا من رصيدك المعرفي حلل أسباب هذه الظاهرة؛ فإن التلميذ مطالب باستحضار الأسباب جميعا، وسلم التنقيط سيوزع عليها جميعا، والتلميذ مدعو هنا إلى استحضار ما حفظه، أو كتبه في الدرس، أو ورد في الكتاب المدرسي، بل ويشجعه على الغش... والحال أننا أمام سؤال يفترض فيه الاشتغال على الوثائق، أي أنه سؤال يخاطب كفاية منهجية انطلاقا من وثائق محددة.

(أو التاريخي) من خرائط ومبيانات... واستثمارها بشكل ***سليم***.

← البناء الصحيح (الفعالية)

← الشكل السليم (النجاعة)

وبحيث تعني الفعالية أداء الأشياء الصحيحة، بينما تحيل النجاعة على أدائها بشكل سليم.

2) ضرورة استحضار القدرات⟵الأهداف (المهارية والتكنولوجية والمعرفية)

مثلا:

- ✓ "أن يحلل التلميذ نصا (تاريخيا/ جغرافيا) يراعي النهج التاريخي أو الجغرافي".
- ✓ أن يحول التلميذ معطيات جدول إلى هرم أعمار ويعلق عليه (مع إمكانية ربطه بوثيقة أخرى).
- ✓ أن يركب معطيات صورة مع نصين (أو نصا وجدولا وصورتين) الخ، لبناء فقرة من إنتاجه الخاص حول موضوع محدد.

3) انتقاء الوثائق المناسبة للقدرات⟵الأهداف المسطرة

- ✓ تكون الوثائق المنتقاة شبيهة بما تم الاشتغال عليه سلفا عند إنجاز الدروس.
- ✓ يستحسن أن تكون الوثائق موضوع الاختبار من خارج الكتاب المدرسي.
- ✓ يشترط في الوثائق أن تحترم التوثيق المصدري.
- ✓ تكون معطيات الوثائق (إحصائيات؛ معلومات؛ مصطلحات...) دقيقة علميا

وصحيحة لغويا.

- ✓ عدم الاكتفاء بوثيقة واحدة (لا تقل عن اثنتين ولا تتعدى الأربعة).
- ✓ ألا تكون الأسئلة المذيّلة مرتبطة ببعضها عضويا، بحيث لا يتوقف السؤال الثاني على الأول، والثالث على الأول أو الثاني وهكذا...
- ✓ أن يتطابق مجموع الأسئلة مع الغلاف الزمني المحدد (ألا ينسى الأستاذ بأن موضوع الاشتغال على الوثائق هو شطر الاختبار فقط، والشطر الثاني يفترض أن يكون للسؤال المقالي).
- ✓ إذا كانت المعطيات واضحة ومقروءة فلا داعي للدخول مع المتعلمين في شروح، أو توضيحات، أو أي شكل من أشكال الحوار أثناء إنجاز التقويم؛ احتراما لمبدأ تكافؤ الفرص.

4) ربط أسئلة كل وثيقة بما يناسبها من أوزان (سلم التنقيط).

5) وضع تصور عام للمطلوب في الجواب (المعايير والمؤشرات).

6) نماذج عن صيغ للاشتغال بالوثائق:

- ✓ موضوع في مادة التاريخ (ثلاثة نصوص مذيلة بأسئلة).
- ✓ موضوع في الجغرافيا (مبيان؛ جدول إحصائي؛ نصان جغرافيان).
- ✓ موضوع في الجغرافيا (خريطتان مذيلتان بأسئلة ترتبطان بإنجازات تطبيقية وإنجازات تتصل بوصف وتفسير مضمونهما).
- ✓ موضوع في التاريخ (صورتان؛ جدول؛ مبيان؛ مقتطف من معاهدة).

حادي عشر: التقويم بالوضعية[1]

1) خصائص الوضعية التقويمية:

- ✓ إنها وضعية تتطلب من التلميذ ممارسة أنشطة معرفية من مستوى عال كتحليل المعلومات وتركيبها... وأيضا تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة؛
- ✓ إنها وضعية تتميز بالشمولية وتمكن من الربط بين أنواع مختلفة من المعارف والمهارات؛
- ✓ إنها وضعية ذات سياق، أي أن المشكل المطروح دقيق ومقدم في سياق واضح ومحدد.

2) وضعية تقويمية – مثال من مادة التاريخ (ثا. إع.) –

قمت بزيارة مدينة فاس رفقة عائلتك، وأثناء زيارة المدينة مررتم بفاس الجديد وعدوة القرويين، حيث زرتم الملاح، ومدرسة العطارين، وجامع الأشراف، وجامع القرويين؛ فطلب منك والدك أن تتقمص شخصية مرشد سياحي وتقوم بما يلي:

1-تصنف المنشآت العمرانية التي قمتم بزيارتها بين العمارة الإدريسية والعمارة المرينية.

2-تقدم بعض المعلومات عن ظروف تأسيس هذه المنشآت.

3-تبين خصائص العمارتين الإدريسية والمرينية من خلال نموذجين تختارهما من ضمن المنشآت المذكورة أعلاه.

---

[1] – رغم أن الوزارة جمدت هذا النوع من التقويم في مستوى الثانوي (انظر المراسلة الوزارية رقم 12/ 037 بتاريخ 16 فبراير 2012) "إلى حين وضع تقييم لنتائج تطبيقه" – وهو ما لم تقم به لحد الآن – فإننا ارتأينا الإبقاء عليه ضمن هذه الورقة لسببين: أولهما أن الوزارة أرجأت العمل به، ولم تقم بإلغائه نهائيا؛ وثانيهما قيمته وفائدته الكبيرة في التقويم من مدخل المقاربة بالكفايات.

ملحوظة: - يمكن إرفاق مجموعة من الأسناد مع الوضعية التقويمية؛

- يمكن إدخال معلومات مشوشة داخل السياق.

ثاني عشر: التقويم من خلال جذاذة الفرض الكتابي المحروس

المؤسسة: ثانوية .... رقم الفرض: ....

الدورة: .... اسم الأستاذ: ....

تاريخ الإنجاز: .... القسم: ....

مدة الإنجاز: .... عدد التلاميذ: ....

الحاضرون: .... المتغيبون: ....

القدرات

أمثلة:

- تعرف أهم التطورات التي شهدها (المغرب/ أوربا/ العالم الإسلامي...) خلال (تحديد الفترة الزمنية)؛
- اكتساب النهج التاريخي و/ أو الجغرافي؛
- ترسيخ الوعي بأهمية وقيمة الطاقة المتجددة ضمن مصادر الطاقة الأخرى...

الإنجازات المراد تقويمها	أسئلة الفرض	سلم التنقيط	عناصر الإجابة
مفاهيم؛ مصطلحات؛ تحويل؛ توطين؛ مقارنة؛ تفسير...			

ثالث عشر: التقويم: أداة للعلاج – الأطر المفهومية والديداكتيكية والتنظيمية

1) الدعم، والمعالجة، ومفاهيم أخرى

انتهينا من خلال التعريفات التي ترتبط بالتقويم إلى أنه يتضمن عمليتين كبيرتين هما:

أ- التقويم ← عملية تشخيصية: (رصد ما تحقق من أهداف)؛ وهذا الفعل يتضمن إصدار حكم من واقع النتائج التي نحصل عليها، ويترتب على نتيجة الحكم نوع الإجراء الذي يمكن اتخاذه لتصحيح المسار أو تعزيز المواقف.

ب- التقويم ← عملية علاجية: أي معرفة وبيان أوجه القصور والضعف لمعالجتها، من طرف جميع الفاعلين في المنظومة التربوية (تلاميذ؛ مدرسين؛ صانعي القرار؛ أولياء الأمور...).

وعليه، فإنه لا يُتصور، ولا يمكن أن يتصور، "تقويم" يقوم على رجل واحدة. إذا اكتفينا بالعملية الأولى (عملية التشخيص) فإننا نكون بصدد الحديث عن "تقييم"، في أحسن الحالات، ولا يكتمل المشروع التقويمي إلا بإضافة العلاج. تجعلنا هذه المفردات/ المفاهيم/ الاصطلاحات المستعملة هنا وكأننا خارجين توا من عيادة طبية، التشخيص (تشخيص الداء)، والعلاج (استعمال الدواء)؛ لا بد إذن بعد رصد الخلل من البحث عن مكامنه، وإصلاحها، تبعا للجرعات الضرورية، والوقت الكافي الذي يفترض أن تستغرقه العملية. وكما أنه لا معنى لأن يذهب المريض إلى الطبيب، ويقوم هذا بتشخيص الداء ووصف الدواء وتحديد مدة استعماله... ثم يعود المريض إلى بيته، ويضع الوصفة عند رأسه وينام؛ فإنه لا معنى كذلك لتقييم "تشخيصي" لا يدخل فعل الدعم والمعالجة في التفعيل والأجرأة.

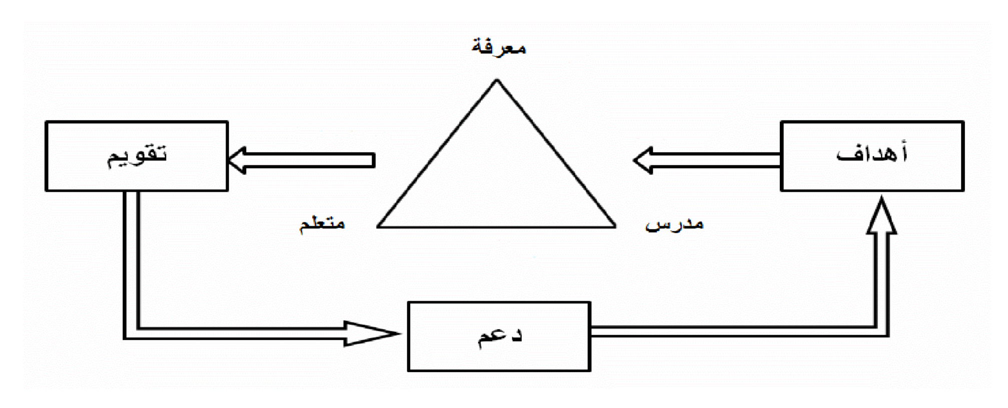
من حيث الموقعة الزمنية، لا شك أن عملية الدعم والمعالجة، رغم أنها جزء من السيرورة التقويمية نظريا، إلا أنها تقع خارج أشكال التقويم المُشار إليها فيما سبق تفصيله، ولو أنها مترتبة عنها بالضرورة. فهي لا شك مرتبطة بالتقويمات التشخيصية والتكوينية والإشهادية، حيث تتحول هذه التقويمات جميعا إلى محطة تشخيصية – إذ تحضر النية بهذا المعنى –ولذلك فما يعنينا هنا هو أشكال الدعم والمعالجة التي تروم إصلاح الاعوجاج والأعطاب المتخلفة عن العملية التعليمية –التعلمية برمتها، أو التهييء لمحطة تقويمية إشهادية من نوع آخر...

يحضر الأستاذ (بصفة المقوم المعالج الداعم) بغير ما يحضر به عندما يكون بصدد إنجاز الدرس (بتقويمه التشخيصي والتكويني) أو الاختبار/ الامتحان (التقويم الإشهادي أو الجزائي)، يحضر هنا بصفة يغلب عليها الطابع البيداغوجي، في معناه النقي الصافي، حيث يروم تحقيق أسمى ما سُطِّر من أهداف للعملية التعليمية – التعلمية، ولا يقنع بغير تحقيق الحد الأدنى المراد بلوغه، رغم أن الواقع قد يفرض شروطه وإكراهاته أيضا. إن المدرس الناجح، في هذا الصدد، ليس ذاك "الذي يقول بأنه يعرف كيف يعالج ويدعم" بل هو ذلك "الذي يعالج ويدعم بفعالية ونجاعة"، أي الذي يعرف كيف يُدخل المعرفة النظرية في الفعل الصحيح، متوسلا موارده ومهاراته وقدراته من أجل بلوغ الأهداف. إن المدرس/ الداعم/ المعالج بهذا المعنى هو الذي يعرف الموارد التي يراد تبليغها، ويأخذ بعين الاعتبار حالة المتعلم النفسية والاجتماعية – وقد يتواصل مع أسرته - ويطمئنه إلى جرعات "العلاج"، ويستحضر اختلاف الذكاءات (البيداغوجيا

الفارقية) والميولات والرغبات...[1]

لكن هل المريض فقط من يحتاج إلى علاج؟ ألا يحتاج الأصحاء أيضا إلى وصفات من نوع آخر (للوقاية أو الدعم أو التقوية...)؟

2) الدعم والمعالجة – التأصيل الديداكتيكي والتنظيمي بالتعليم الثانوي المغربي



<u>**موقع الدعم من العملية التعليمية – التعلمية**</u>

إلى وقت قريب، كان ينظر إلى الدعم والمعالجة على أنها عملية موازية للمطلوب، فهي مبررة نظريا لكنها تبقى فائضة عن اللزوم والحاجة؛ فلا نكاد نجد لها حصة داخل الغلاف الزمني المدرسي، ولا أثر لها في البرامج والتوجيهات مما يمكن أن يشرعن وجودها داخل فضاء القسم، ولا وجود – ثالثا – لشيء يسمى "دعما" أو "معالجة" داخل الكتب المدرسية والمقررات، مما انتهى بالأستاذ إلى أن يكون في حِلٍّ

[1] - يمكن الرجوع إلى الحوار التالي مع دوكيتيل حول كثير من الأنواع والوظائف التي تهم التقويم، وخصوصا من وجهة نظر تستحضر الذكاءات المتعددة والبيداغوجيا الفارقية في مقابل المنظومة الانتقائية/ الإقصائية:

De Ketele Jean-Marie, comment penser et organiser les évaluations en cette période de crise? Manag'Educ, 21 avr. 2020, Lien :
https: //www.youtube.com/channel/UC02VLMqYLUouwDQNbC2ey0g

من هذا الموضوع، اللهم إلا إذا استحضره من باب الاجتهاد الشخصي، أو العمل التطوعي، الذي لا يقوم مقام الإلزام بالنسبة للأستاذ والتلميذ معا؛ فلا الأستاذ ملزم بالقيام بهذا العمل، ولا التلميذ ملزم بحضور حصص الدعم، لأنها توجد خارج الغلاف الزمني المقرر رسميا.

لكن الأمر لم يطل على هذا النحو كثيرا، حيث تنبه المشرع التربوي إلى هذا الخلل فاستدركه، مما جعل الفاعل الديداكتيكي -البيداغوجي (واضعـًا للمنهاج، أو مؤلفـًا للكتاب المدرسي، أو أستاذا ممارسا في القسم) ملزما بالانخراط في هذا الفعل؛ وهكذا نقرأ في كتيب البرامج والتوجيهات الخاص بالثانوي الإعدادي ما يلي: "وعند إجراء التقويم ينبغي استحضار نوعية الكفايات والقدرات المراد تقويمها من جهة، ومستوى مقاربة هذه الكفايات (استئناس وتحسيس – اكتساب – ترسيخ وتثبيت.) كما ينبغي تحديد الظروف التي سيتم فيها الإنجاز، **ثم وضع خطة للدعم والتقوية**؛ وفي هذا الإطار يهدف التقويم إلى:

- تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم؛
- قياس مدى قدرة المتعلم على تعبئة موارده في حل مشكلات واقعية، أو قريبة من الواقع؛
- رصد صعوبات التعلم التي تعترض سير العملية التعليمية -التعلمية؛
- مساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل وتطوير وتيرته وفق منهجية تربوية تقويمية مستمرة ومتواصلة، تستحضر التقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلم(ة)".[1]

---

[1]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، مرجع سابق، ص. 51. وخطوط التشديد لنا.

كما أكدت هذه التوجيهات على ضرورة تتبع أعمال المتعلمين وممارسة تقويم ذاتي منتظم للعملية التعليمية -التعلمية يُمَكِّن، عند الاقتضاء، من مراجعة أساليب التدريس وطرائقه لبلوغ الأهداف التربوية المحدَّدة، والرفع من المردودية وتحقيق النجاعة.[1]

ومن هذا المدخل، تم استحضار التقويم آلية مواكبة باستمرار للعملية التعليمية – التعلمية، بنية عدم تركيم الصعوبات والثغرات واستدراكها في حينها، بالدعم والمعالجة، على الأقل على المستوى النظري، حيث يتضح – كما هو جلي مما تم تدبيجه أعلاه – بأن واضعي التوجيهات على المستوى الرسمي منتبهون جيدا لهذه الخطوات التربوية، وأن الأخطاء – إن وُجدت – تقع في مجالات و/أو مستويات أخرى ترتبط بشروط التدبير. وتتخذ هذه الآليات التقويمية الداعمة أو العلاجية عدة أشكال تم بسطها في التوجيهات الرسمية، وكذا الكتب المدرسية المقررة، وخصصت لها حصص داخل الغلاف الزمني الرسمي، لتصبح إجبارية ضمن الزمن المدرسي الخاص بالاجتماعيات /التاريخ والجغرافيا، ومن بينها إجبارية تخصيص حصص لتصحيح الفروض والاختبارات المنجزة، ثم إنجاز ملفات خاصة بعد كل "وحدة" دراسية معينة، وكذا أنشطة وتمارين لاستثمار وتقوية التعلمات... وغيرها مما يبرز في هذه التوجيهات والكتب المدرسية المقررة.[2]

---

[1] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها. والأمر نفسه نقرأه في كتيب التوجيهات التربوية وبرامج مادتي التاريخ والجغرافيا، الخاص بالثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص. 41.

[2] – انظر مثلا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، مرجع سابق، ص. 31 –34. أو أي كتاب مدرسي مقرر، مرخص من طرف الوزارة الوصية.

رابع عشر: الدعم والمعالجة: الخطوات والأشكال والمداخل البيداغوجية

يفضي التقويم، من بين ما يفضي إليه، إلى تشخيص التعثر، مما يسمح بضبط مسار التعلم وترشيده. فالعملية إذن تقوم على مستويين كبيرين، أو عمليتين مترابطتين تؤدي إحداهما إلى الأخرى، وهما: التشخيص (أي استقصاء أسباب التعثر وتعرف أسبابها)، وهي لحظة يتم فيها البحث عن جواب السؤال: لماذا هذه النتائج؟ ثم لحظة تالية هي لحظة الضبط (من خلال إجراءات تسمح بتصحيح مسار العملية التعليمية-التعلمية)، بغية الترشيد (لتحقيق الأهداف المرجوة بأيسر السبل وأقلها جهدا وتكلفة).

وهذه اللحظة الثانية تستوعب مجموع العمليات التي نطلق عليها عادة اسم الدعم والمعالجة، وهي تتم إجرائيا من خلال أربع خطوات:

✓ التشخيص (الكشف عن مواطن الضعف/ الخلل/ النقص...) وهي لحظة تأتي بعد "التقييم" أي بعد إصدار الحكم، ويتم فيها طرح السؤال: لماذا هذه النتائج؟.

✓ التخطيط (خطة الدعم من خلال نمطه وأهدافه والمستهدفين منه...)، وهي عملية تالية للتشخيص نقوم خلالها بوضع خطة للدعم تحدد نمطه، وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، وأشكال توزيع المتعلمين وتفييئهم، إضافة إلى الأنشطة الداعمة، وغيرها من الإجراءات.

✓ التنفيذ (تنزيل ما تم تخطيطه على أرض الواقع/ الممارسة) في سياق مندمج مع عملية التعليم – التعلم، أو خارجه.

✓ الفحص (للتأكد من أن ما تم تخطيطه وتنفيذه قد مكن فعلا من تقليص الفوارق بين مستوى المتعلمين الفعلي والأهداف المرجوة)؛ أي أن العملية هنا لا تأتي لترتيب ومقارنة التلاميذ فيما بينهم، بل لمقارنة نتائجهم مع ما تم تسطيره من أهداف، بناء على معايير ومؤشرات واضحة.

ويتخذ الدعم أشكالا وأساليب متعددة، وقد يتداخل بعضها مع بعض مفهوميا أو إجرائيا، منها:

- التثبيت: ويهدف إلى ترسيخ الموارد لدى المستفيدين منه بواسطة إجراءات عملية.
- التقوية: تكون بهدف تعزيز رصيد المتفوقين وإغنائه من أجل الارتقاء به.
- التعويض: لتعويض النقص الحاصل في التعلمات، أو استدراك فجوات حصلت أثناء سيرورة العملية التعليمية – التعلمية (توقف الدراسة بصورة مفاجئة، تغيب اضطراري...).
- الحصيلة: وقفة تأمل يتم فيها فحص السيرورة المنجزة، وتكون مرافقة عادة لعملية الضبط (ضبط مسار العملية التعليمية -التعلمية بإجراءات داعمة) من أجل التعزيز أو التصحيح.
- المعالجة: تدخل لسد مواطن النقص في المسار التعليمي – التعلمي.
- المراجعة: إعادة دروس أو محاور بغرض التصحيح أو الترسيخ والتثبيت لدى المتعلمين.

ويرافق هذه الأساليب مداخل بيداغوجية مختلفة -يكمل بعضها بعضا – وهي معا تتضافر لتحقيق الغاية "العلاجية/ الداعمة" من التقويم، ومن أهمها:

- ❖ بيداغوجيا التصحيح: يراد بها تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية والنتائج المحققة.
- ❖ بيداغوجيا التعويض: تفيد تعويض النقص الحاصل لدى الضعاف من المتعلمين.
- ❖ بيداغوجيا التحكم: تتبع مسار التعليم -التعلم وترشيده نحو تحقيق الأهداف المسطرة.
- ❖ بيداغوجيا الدعم: الإجراءات التي نتلافى بها صعوبات التعلم وتعثراته.

خامس عشر: أجرأة الدعم والمعالجة[1]

تمر عملية الدعم والمعالجة بأربع مراحل أساسية هي: 1) الكشف عن الأخطاء. 2) وصف الأخطاء وتصنيفها. 3) استقصاء مصادر الأخطاء. 4) تهيىء عُدَّة المعالجة.

1- الكشف عن الأخطاء: يعتبر رصد، أو تحديد، الأخطاء عملا تقنيا، وننبه إلى

---

[1] - يراجع في هذا الصدد، بالنسبة للتقويم بالوضعية (وما يرتبط به من معايير، ومؤشرات، وبناء الوضعيات...):

Gérard François-Marie, Evaluer des compétences : Guide pratique, Bruxelles, De Boeck, 2008, Part. 2: L'évaluation par situations complexes.

وبالنسبة لتحليل منتوج المتعلمين (تصحيح الفروض، والتحكم في المعايير، والمعايير غير المتحكم فيها...):

Gérard François-Marie, Evaluer des compétences, op. cite., Part. 3: L'analyse des productions des élèves.

وبالنسبة لتحليل الصعوبات والمعالجة (تشخيص الصعوبات عند المتعلمين، والمعالجة والفارقية، وأنشطة المعالجة...):

Gérard François-Marie, Evaluer des compétences, op. cite., Part. 4: L'analyse des difficultés de la remédiation.

كما يمكن الرجوع إلى:

Roegiers Xavier, L'école et l'évaluation - Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Coll. Pédagogies en développement, 2ème édit., De Boeck, 2010, p. 165…

(بالنسبة للمعايير) ؛ وص. 109 وما بعدها بالنسبة للتقويم بالكفايات؛ وص. 229 وما بعدها بالنسبة لبناء أدوات التقويم.

وكذا: Roegiers Xavier, Comprendre l'évaluation selon la PI, Fès 12 avril 2011.

(بالنسبة للمعايير تراجع ص. 18...؛ وبالنسبة لبناء الوضعيات التقويمية، ص. 25 وما بعدها، وبالنسبة للمعالجة، ص. 34 وما بعدها).

ويمكن أيضا الرجوع إلى:

- De Gilles Baillat, (et autres), 2008, Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs, De Boeck.

وننصح بقراءة العمل كله بسبب قيمته الكبيرة.

أن الخطأ ينبغي تحديده في سياقه، كما ننبه إلى ضرورة التركيز على المطلوب بدقة، إذ كثيرا ما نهتم بأخطاء بسيطة ونغفل عن الأخطاء المهمة (كأن نركز على طريقة رسم المبيان وننسى بأن المتعلم لا يعرف القاعدة الثلاثية، لتحويل النسب، أصلا).

2- وصف الأخطاء وتصنيفها: من المهم التذكير بأن وصف الأخطاء ينبغي أن يتم بدقة وعناية، دون أن ننساق وراء تقديم أي تفسير أو تحليل في هذه المرحلة. (مثلا: عدم انسجام الأجوبة المقترحة، كأن لا يميز المتعلم بين الحق والواجب في درس التربية على المواطنة؛ إغفال الوحدات بالنسبة لرسم مبياني مثلا؛ الخلط بين العلاقات، كاستعمال علاقة بدلا من علاقة أخرى، كالخلط بين النسب المئوية والدرجات بين المبيان الدائري ونصف الدائري؛ عدم ذكر عاملين أو أكثر – مثلا العوامل التي أدت إلى نشوب ح.ع.2 –، في حالة ما إذا كان المطلوب تحديد ثلاثة عوامل مفسرة لهذه الحرب؛ ...).

3- استقصاء مصادر الأخطاء: حيث يتم تحليل الأخطاء لِتَعَرُّف أسبابها (مصادرها)، ومحاصرتها باقتراح فرضيات تستدعي الفحص قبل الانتقال إلى المرحة الموالية (مرحلة المعالجة). وجدير بالذكر أن هذه العملية تتم غالبا بطريقتين: إما اعتمادا على حدس المدرس وخبرته بالمادة والتلميذ (الأستاذ هنا مثل الصائغ الذي يُعيِّر الذهب بناء على الخبرة)، وإما اعتمادا على تقنية أداتية (تستند إلى أدوات مختلفة للتشخيص) تؤدي إلى حصر مصادر الأخطاء بكيفية واضحة، ومن أمثلة ذلك: تردد الخطأ، أو مقارنة إنجازات التلاميذ فيما بينها...

4- بلورة عدة المعالجة: مع ما يفترضه ذلك من ضرورة استحضار مستوى التلاميذ، ومستوى المدرس، ومتطلبات المنظومة...

إن عُدّة الدعم والمعالجة، بما هي صيغ تندرج ضمن التقويم التكويني عموما، تتخذ من نماذج اختبارات التحقق مقاربتها الأداتية (لتدبير الأنشطة التصحيحية الفصلية، أو للاستئناس بها في بناء اختبارات مماثلة) متوسلة توفير الحد الكافي، والمناسب، من التغذية الراجعة؛ وهذه النماذج/ الأدوات يمكن إجمالها في: أ) اختبار التحكم حسب نموذج التفكيك. ب) الاختبار المركز حول المجال. ج) الاختبار المركز حول الأخطاء المنتظمة.

❖ فالنموذج الأول (اختبار التحكم حسب نموذج التفكيك) يتم اعتماده عندما لا يتحكم المتعلم في هدف أساس بسبب عدم تحكمه في أهداف جزئية مرتبطة به؛ وبحيث يتم بناء الاختبار عبر خطوتين تحدد الأولى منهما الهدف الأساسي، فيما تقوم الخطوة الثانية بتجزيء الهدف الأساسي إلى أهداف جزئية (هدفين مثلا) وعلى أساس ذلك يتم إعداد مجموعتين من الأسئلة (كل مجموعة تتكون من أربعة أسئلة)، ويعتبر المتعلم متحكما في الهدف إذا أجاب عن ثلاثة منها.

أما التصحيح الذاتي للاختبار فيتم كالتالي:

مجموعة الأسئلة (1)	نوع الأجوبة	أ) صحيح	ب) صحيح	ج) صحيح	د) صحيح
مجموعة الأسئلة (2)	نوع الأجوبة	أ) صحيح	ب) خطأ	ج) صحيح	د) خطأ

التعليمات:

- قارن أجوبتك بالإجابات الصحيحة، ثم عدد الإجابات الصحيحة (أي نتيجتك)؛

- إذا حصلت على ثلاثة أجوبة صحيحة، أو أكثر، بالنسبة لكل مجموعة، فأنت متحكم في الهدف الجزئي؛

- إذا حصلت على خطأين، أو أكثر، عليك (مراجعة الدروس التالية، أو القيام بالتمارين التالية...)؛

- إذا واجهتك صعوبات أخرى يمكنك مراجعة/ استشارة أستاذك.

❖ أما النموذج الثاني (نموذج اختبار المجال) فيُستخدم عندما يتعلق الأمر بعدم تحكم المتعلم في وضعية معينة، ويهدف إلى تصنيف التعثر حسب خاصية معينة أو سيرورة الإنجاز، وذلك بتحديد مجالاته.

ويتم إعداد الاختبار كالتالي:

الاسم: ....

المستوى المستهدف: ....

– تقديم الوضعية (تشمل مجموعة من الوحدات الدراسية في مجال معين)؛

– إعداد الأسئلة (الكواشف Détecteurs /Detectors) ثم ترتيبها بطريقة عشوائية؛

– يوضع كل جواب مقابل السؤال المناسب له؛

– تصحيح الاختبار (تصحيح ذاتي بحيث يقوم المتعلم بالتأكد من أجوبته ومقارنتها مع الإجابات الصحيحة).

المجموعة	(أ)	(ب)	(ج)	(د)
أرقام الأسئلة (الكواشف)				
عدد الأجوبة الصحيحة	3/	3/	3/	3/

- كل مجموعة ينبغي أن تضم ثلاثة أسئلة (كواشف) على الأقل، وهي مرتبطة بوحدة دراسية معينة؛

- ينبغي الحصول على نتيجة 2/3 على الأقل، بالنسبة لكل مجموعة، ليعتبر التلميذ متحكما فيها، وفي حالة عدم تحقيق هذه النتيجة يجب معالجة التعثر.

❖ النموذج الثالث المعتمد هو نموذج الأخطاء المنتظمة، ويتم اللجوء إليه عندما يقوم المتعلم بتطبيق قواعد، أو طرائق، بصورة خاطئة. ويتم بناء هذا النوع من الاختبارات على النحو التالي:

- رصد موضوع التعثر؛

- وضع تصميم للأجوبة (عدد من الإجابات الصحيحة والخاطئة)؛

- إعداد بطاقة التصحيح الذاتي؛

- إعداد خطة لتجاوز التعثرات.

وفي جميع هذه النماذج المعتمدة يجب احترام المعايير والمؤشرات بدقة، لأن ذلك من شأنه أن يوفر الضبط الدقيق للتعثرات (عند التشخيص)، كما يوفر العُدّة اللازمة عند بناء صيغ المعالجة. والمعايير – كما سبقت الإشارة لذلك – نوعان: معايير الحد الأدنى (critères minima) وهي المعايير التي تسمح بإصدار الحكم بالتمكن من الكفاية أو عدمه؛ ثم معايير الإتقان (critères de perfectionnement) ولا يمكن أخذها بعين الاعتبار إلا بعد أن يحقق المتعلم معايير الحد الأدنى، أي إنها لا تدخل في اتخاذ القرار، بل تساعد على تحديد مستوى الإنجاز بالنسبة لكل متعلم، ومقارنته مع أقرانه.

وللتذكير، فإن المعايير الأساسية المعتمد هي:

• الملاءمة la pertinence: ملاءمة المنتوج لما هو مطلوب (هل يقوم المتعلم بشكل جيد بما ينبغي القيام به أم هو بصدد إنجاز مواز للمطلوب؟).

• الاستعمال الصحيح لأدوات المادة (الاستخدام السليم للموارد: الدقة في الحساب؛ أو التحويل؛ أو استعمال العلاقات أو توظيف المصطلحات والمفاهيم...).

• الانسجام la cohérence de la production: تناسق الأفكار (غياب التناقض الداخلي حتى في غياب التلاؤم المطلوب: الاختيار الموفق للأدوات، التسلسل المنطقي، وحدة المعنى...).

• معيار الإتقان: أصالة المنتوج (جودة التقديم، الوضوح في صياغة الإجابات، سلامة اللغة، الدقة والتنظيم، خلو المنتوج من التشطيب...).

وجب التنبيه إلى ضرورة تجنب كثرة المعايير حتى يتسنى للأستاذ اعتمادها بشكل دائم، وعدم ارتباط المعايير ببعضها حتى لا تتم مكافأة/ معاقبة المتعلم مرتين، وأخيرا لا يجب اعتبار معايير الإتقان إلا بعد أن يحقق المتعلم معايير الحد الأدنى كما لا ينبغي أن تتعدى هذه المعايير (الإتقان) 4/ 1 النقطة الإجمالية.

وتتوضح هذه العملية من خلال الأمثلة التالية:

• المعيار: الملاءمة.

✓ المؤشرات: مثلا: طريقة لتحديد الفرق في التوقيت، حسب خطوط الطول، ولو كانت خاطئة.

• المعيار: الاستعمال السليم للموارد.

✓ المؤشرات: صحة الطريقة المتبعة؛ صحة التعبيرات الحرفية؛ صحة الحساب...

وفي خضم عملية الدعم والمعالجة لا ينبغي للأستاذ أن ينسى بأن الخطأ لا يعني عدم التمكن من الكفاية، بل تكراره هو الذي يعني ذلك؛ لذا يجب منح المتعلم ثلاث فرص مستقلة وحقيقية لاختبار تحكمه في معيار ما، بحيث يجب إتقان فرصتين من ثلاث لنقول بأنه تحكم في الحد الأدنى من المعيار، أما إذا تمكن من إتقان الفرص الثلاث فيتحقق التحكم الأقصى.

ولأجرأة ذلك يمكن اعتماد قاعدة 2/3 (التي اقترحها دوكيتيل) حيث تعطى ثلاث فرص للمتعلم للتحقق من تمكنه من المعيار، حيث يتعبر متحكما في المعيار إذا نجح في فرصتين؛ كما يمكن اعتماد قاعدة 4/ 3 أي إعطائه أربع فرص شريطة أن ينجح في ثلاث منها.

مثال عملي:

✓ إذا تعلق الأمر بما يسميه بلوم بكفايات التقليد[1] أو التحويل: [2]

تحويل جدول إلى رسم مبياني **قطاعي**. (واضح أن الهدف هنا محدد في تحويل جدول معين إلى رسم قطاعي بالضبط)؛ لكن هذا النشاط يختزل مجموعة من القدرات: أ-معرفية (القدرة على تذكر طريقة تحويل النسب المائوية إلى درجات.)؛ ب-حس

---

[1] - يقصد بكفايات التقليد تلك الكفايات التي تمكن من إنتاج أنشطة مطابقة للأصل دون فهم.

[2] - يقصد بكفايات التحويل تلك الكفايات التي تمكن، انطلاقا من وضعيات معينة، قياس وضعيات جديدة على وضعيات سابقة.

حركية (تتطلب مهارات استعمال البركار والتلوين وغيرها)؛ ج – الاستعمال السليم للمعطيات (أي القدرة على تقسيم الدائرة/ نصف الدائرة حسب ما تتطلبه التعليمات).

- ✓ إذا تعلق الأمر بما يسميه بلوم بكفايات التجديد: [1]

تحويل جدول إلى رسم مبياني **مناسب**. (واضح أن الهدف هنا غير محدد لأنه لم يعين بالضبط أي رسم مبياني مطلوب). والنشاط المطلوب إنجازه هنا مركب، ويتضمن مشكلة/ مشاكل ينبغي تجاوزها للوصول إلى الحل. أولا ينبغي تحديد أي نوع من المبيانات يراد إنجازه؛ وبما أن المثال هنا يقصد منه التوصل إلى رسم مبياني قطاعي، فإن القدرة الأولى التي ينبغي استحضارها هي القدرة على التمييز أي استحضار الخاصيات التي تسمح باختيار المبيان المطلوب (من قبيل عدد خانات الجدول ومجموع النسب – إن وجدت – وهل يتعلق الأمر بمعطيات تطورية تغطي عدة سنوات، أم أنها تتعلق بمعطيات لسنة واحدة...)؛ ثم القدرة على تذكر القاعدة الثلاثية، التي تمكن من تحويل الأرقام إلى نسب مئوية – إذا كان الجدول يتضمن مجرد أرقام وليس نسب – ثم تحويل هذه النسب إلى درجات؛ ثم اختيار أي الرسمين (دائري أم نصف دائري) يساعد أكثر في هذه الحالة؛ ثم يأتي دور ما يرتبط بالجانب الحسي-الحركي (أي استعمال البركار والتلوين والتقسيم...).

وفي الأخير يتدخل معيار الجودة أو الإتقان، للتمييز بين إنجازات المتعلمين ومنتوجاتهم النهائية.

---

[1] – بقصد بكفايات التجديد تلك الكفايات التي تعتمد على مواجهة مشاكل ووضعيات جديدة، وتقديم حلول لها (حل المشكلات).

سادس عشر: الشبكات والاستراتيجيات

❖ الشبكات

✓ شبكة التصحيح: هي أداة لتثمين وتكميم المعيار من خلال مؤشرات محددة بدقة، حتى تجعل عملية التصحيح أكثر موضوعية. وتتغيى هذه الشبكة تحقيق أربعة أهداف أساسية: أ) تحقيق توافق بين المصححين من خلال المعايير←المؤشرات. ب) تقديم أدوات موضوعية للمصحح. ج) تنميط عملية التصحيح. د) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين/ المُقوَّمين.

المعيار	السؤال	المؤشرات	النقطة الجزئية	النقطة الكاملة
الملاءمة		- فهم الموضوع المدروس - اقتراح حل ولو كان خاطئا - تقديم تفسير ولو كان خاطئا - (...)		
الاستخدام السليم للموارد		- استخدام الصيغ - التحويل - التمثيل المناسب للجداول والمبيانات - (...)		
انسجام الأجوبة		- الارتباط بالموضوع - القراءة المنطقية للنتائج - احترام الوحدات العالمية - (...)		

المعيار	السؤال	المؤشرات	النقطة الجزئية	النقطة الكاملة
جودة تقديم المنتوج		- تنظيم الأجوبة - وضوح الخط - خلو المنتوج من التشطيب - (...)		

✓ شبكة التحقق: هي أداة توضع بين يدي المتعلم وتوفر له فرصة للتقويم الذاتي، بمقارنة منتوجه الشخصي مع المنتوج المنتظر (الأهداف)؛ أما الأستاذ فيستعملها كتغذية راجعة لتحديد المعايير التي لم يتحكم فيها المتعلم من أجل المعالجة.

المعيار 1) الملاءمة: أتحقق ما إذا/ من • ... • ...	التحكم الأدنى
المعيار 2) الاستخدام السليم للموارد: أتحقق ما إذا/ من • ... • ...	التحكم الأدنى
المعيار 3) انسجام الأجوبة: أتحقق ما إذا/ من • ... • ...	التحكم الأدنى
المعيار 4) جودة تقديم المنتوج: أتحقق ما إذا/ من • ... • ...	

✓ شبكة تفريغ النتائج

أسماء المتعلمين	معايير الحد الأدنى												معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق	معيار الإتقان	المجموع
	الملاءمة				الاستعمال السليم لموارد المادة				الانسجام						
	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج			
(...)															
(...)															
(...)															

❖ **استراتيجيات المعالجة**

ينبغي التركيز عند استخدام استراتيجيات المعالجة على الأساسي منها، مع إمكانية اعتماد استراتيجيات أخرى بعد ذلك؛ ولهذا فإن أو ما يمكن اعتماده في هذا الإطار هو التركيز، عند المعالجة، على مدى تحقق معاير الحد الأدنى، من خلال ما لم يتم اكتسابه، أو التحكم فيه، مع مراعاة الترتيب المنطقي لهذه المعايير.

فبالنسبة للمتعلمين الذين لم يحققوا أي معيار، ينبغي العمل على الكفاية كلها وذلك بعلاج المعيار1 أولا، أي فهم التعليمة؛ ثم المعيار2، ثانيا، أي الاستخدام السليم لموارد المادة؛ ثم المعيار3، المتعلق بالانسجام.

بعد ذلك تأتي محطة المعالجة باقتراح أنشطة تروم إنجاز تمارين عادية، إذا تعلق

الأمر بمجرد معارف أو مهارات (موارد المادة)؛ أو بوضعيات-مشكلات إذا تعلق الأمر بصعوبة في الإدماج أو بحصص تعلم.

ويمكن عند الاقتضاء اللجوء إلى استراتيجيات أخرى لتدعيم الاستراتيجيات الأساسية أعلاه، وقد تكون هذه الاستراتيجيات بسيطة أو مركبة، ومنها المعالجة التي تقوم على التغذية الراجعة؛[1] والمعالجة التي تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية؛[2] والمعالجة التي تعتمد استراتيجيات تعلم بديلة؛[3] والمعالجة التي تقوم على تدخل أطراف خارجيين.[4]

❖ **تطبيقات خاصة**

✓ تحليل جدول النتائج

---

(1) - تقوم التغذية الراجعة، هنا، على ثلاثة محاور أساسية: 1) تقديم الإجابة الصحيحة للمتعلم؛ 2) اللجوء إلى التصحيح الذاتي (حيث نقدم للمتعلم الإجابات الصحيحة أو أدوات تمكنه من التوصل للجواب الصحيح؛ 3) مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقوم به طرف آخر (تصحيح المدرس أو تصحيح متعلم آخر...).

(2) - تتحقق الإعادة والأعمال الإضافية من خلال: 1) مراجعة مضامين معينة؛ 2) إنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات وترسيخها؛ 3) مراجعة المكتسبات القبلية غير المتحكم فيها؛ 4) اعتماد الأعمال التكميلية لإعادة تعلم أو توطيد مكتسبات أو موارد المادة.

(3) - الاستراتيجية البديلة هي التي تعتمد: 1) تدرجا مغايرا عند تقديم التعلمات؛ 2) تقديم جرعة إضافية من التغذية الراجعة؛ 3) اعتماد طرائق تربوية بديلة، لمعالجة الموارد غير المتحكم فيها.

(4) - قد نضطر إلى اللجوء إلى أطراف من خارج جسم المؤسسة التربوية، كمتخصصين في تقويم النطق، أو أطباء العيون أو السمع، أو معالجين نفسانيين... لمعالجة النطق أو النظر أو السمع أو اضطرابات في السلوك...

	المعيار 1 (على 3 نقط)	المعيار 2 (على 3 نقط)	المعيار 3 (على 3 نقط)
المتعلم 1	2	0	3
المتعلم 2	1	3	2
المتعلم 3	3	2	1
المتعلم 4	3	0	2
المتعلم 5	2	3	0
المتعلم 6	1	2	2
المتعلم 7	1	2	2
المتعلم 8	2	1	2
المتعلم 9	1	0	1
المتعلم 10	3	3	0

✓ **تحديد الفئات**

إن تحديد الفئات يتم بناء على النتائج المحصلة، ويمكن أن يتم على مستوى التلميذ الواحد كما يمكن أن يتم على مستوى فئة من التلاميذ، الذين تجمع بينهم صعوبات مشتركة في نفس العيار. مثلا من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن المتعلمين (2؛ 6؛ 7) غير متمكنين من معيار الملاءمة، وبالتالي يمكن ضمهم في فئة واحدة؛ بينما يمكن أن تضم فئة ثانية المتعلمين (1؛ 4؛ 8) بما أنهم لم يتمكنوا من معيار الاستعمال السليم لموارد المادة؛ على أن تضم الفئة الثالثة المتعلمين (3؛ 5؛ 10) الذين لم يتمكنوا من المعيار الثالث المتعلق بالانسجام؛ أما بالنسبة للمتعلم (رقم 9) فيبدو أنه لم يتمكن

من أي من المعايير، ولذلك ينبغي ضمه إلى الفئة الأولى، أولا، فإذا حقق هذا المعيار – الملاءمة – أمكن بعد ذلك العمل على المعيار الثاني ثم الثالث، بهذا الترتيب.

✓ اقتراح أنشطة معالجة (للاستئناس)

المعيار	الانتقاء حسب طبيعة المادة
الملاءمة	أنشطة من الواقع (الاجتماعيات مُهيَّأة طبيعيا لذلك)؛ استعمال تعبيرات من قاموس المادة (تاريخ؛ جغرافية؛ تربية على المواطنة)؛ تدريب المتعلمين على استخراج الكلمات/ المفاتح؛ تلخيص درس؛ ...
الاستعمال السليم لموارد المادة	تنويع طرائق التعلم؛ ربط المعلومة المستخرجة من الوضعية بالمفهوم المناسب في الدرس؛ ...
الانسجام	إبداء الرأي والدفاع عنه؛ لعبة تتابع الأفكار حسب موضوع معين؛ اقتراح فرضيات والتحقق من صحتها؛ أسئلة تحتاج إلى تبرير؛ أسئلة حجاجية؛ ...

خاتمة

منذ اللحظة التي يستوعب فيها الفاعل التربوي (فردا كان أم مؤسسة) أهمية التقويم، فينزله مكانه اللائق به في العملية التعليمية – التعلمية، حتى يكون هذا الفاعل قد حقق قفزة نوعية كبيرة على مسار تجويد المنظومة بأسرها. فكما أن التقويم التكويني لا ينبغي أن يوضع على جذاذة الدرس من أجل الوضع فقط، أي لمجرد أن هناك خانات خاصة به ينبغي ملؤها، ولا يعطى له بعد ذلك حقه أثناء إنجاز الدرس، وبالمثل يصبح

التقويم الإشهادي مجرد أداة لفرز معطيات عددية لتزجية قوائم الناجحين والراسبين، بما ترتضيه المنظومة القائمة، فإن الفعل التقويمي الصحيح هو الذي يستحضر جميع أبعاده البيداغوجية الحقيقية، أي النظر إلى "المدرسة" بما هي مؤسسة إنتاجية، بل أرقى المؤسسات الإنتاجية لأنها تستثمر في العنصر البشري، وككل مؤسسة إنتاجية فإنها تتغيى تحقيق أقصى الربح أي تحويل المادة الأولى إلى "مادة المصنعة" - وهي هنا تحقيق أكبر عدد من الناجحين - بأقل قدر من "النفايات" – وهو هنا الهدر المدرسي - حتى لو استدعى الأمر إعادة تدوير هذه "النفايات"، من خلال معالجتها.

إن الهدف من التقويم الحقيقي إذن ليس إقامة موازنة بين الناجحين والراسبين، بل أن ينجح الجميع، أو على الأقل أكبر نسبة منهم، شريطة أن يتحقق هذا النجاح في شروطه الموضوعية الصحية والسليمة، أي بعيدا عن كل ما يرتبط بالغش، بالنسبة للمتعلم، أو لاعتبارات أخرى، بالنسبة لباقي المتدخلين في المنظومة (أساتذة؛ أولياء الأمور؛ مؤسسات الدولة...). إن البعد البيداغوجي للتقويم يجعل المتعلم يستوعب منه (أي التقويم) بأنه جاء لمصلحته، وأرقى أنواعه هو التقويم الذاتي، وتستوعب باقي الأطراف الأخرى بأن التقويم ليس في مصلحة أحد ضد آخر، بل هو في مصلحة الجميع، وعليه فإن تضخم نسبة الراسبين، أي الفاشلين دراسيا، يعني في العمق أن الجميع قد فشل وليس هؤلاء فقط.

مراجع المبحث الثالث

أ - بالعربية

- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.

- المذكرة 175 بتاريخ 19 نونبر 2010 خاصة بتأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي.

- المذكرة 47 بتاريخ 31 مارس 2006 خاصة بإعداد مواضيع الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي.

- المذكرة الوزارية رقم 142 بتاريخ 16/ 11/ 2007 خاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي.

- المذكرة الوزارية رقم 142/ 03 خاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادتي التاريخ والجغرافيا.

- المذكرة رقم 145 بتاريخ 13 أكتوبر 2009 خاصة بمراجعة القرار المنظم لامتحان شهادة السلك الإعدادي.

- المذكرة رقم 185 بتاريخ 13 ديسمبر 2010 خاصة بتأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي.

- المذكرة رقم 94/ 14، بتاريخ 25/ 06/ 2014 الخاصة بالأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد في مادتي التاريخ والجغرافيا.

- المراسلة الوزارية رقم 12/ 037 بتاريخ 16 فبراير 2012 حول موضوع بيداغوجيا

الإدماج.

- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجموعة كتيبات: عُدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (الوثيقة الإطار؛ ومرجعيات التأهيل ورزنامة تدبير زمن التكوين؛ ودليل التناوب)، مطبعة وزارة التربية الوطنية، دجنبر 2012.

- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي – منهاج التاريخ الجغرافيا، منشورات وزارة التربية الوطنية، يوليوز 2012.

- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، يوليوز 2012.

- جودت سعادة أحمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، 1984.

- مجلة دفاتر التربية والتكوين، التقويم والتحصيل الدراسي، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، العدد 4، فبراير 2011.

- مديرية المناهج والحياة المدرسية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين الأطر والبحث العلمي، 2007.

- مديرية المناهج والحياة المدرسية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، جميعا من أجل مدرسة النجاح، منشورات الوزارة، 2009. والتي صدرت في نونبر 2007

بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي؛ وفي شتنبر 2009 بالنسبة للتعليم الثانوي الإعدادي.

ب – بالفرنسية

- De Landsheere (G), 1992, Evaluation continue et examen: Précis de docimologie, Bruxelles, Labor.
- De Corte et Cie, 1979, Les fondements de l'action didactique, édit. A. De Boeck, Bruxelles.
- De Gilles Baillat (et autres), 2008, Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs, De Boeck.
- De Ketele Jean-Marie, comment penser et organiser les évaluations en cette période de crise? Manag Educ, 21 avr. 2020, Lien:

  https: //www.youtube.com/channel/UC02VLMqYLUouwDQNbC2ey0g
- Gérard François-Marie, Evaluer des compétences: Guide pratique, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- Langouet (G) et Porlier (J-C), 1981, Mesure et statistique en milieu éducatif,

  édit. ESF, Paris.
- Roegiers Xavier, L'école et l'évaluation - Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Coll. Pédagogies en développement, 2ème édit. De Boeck, 2010.
- Roegiers Xavier, Comprendre l'évaluation selon la PI, Fès 12 avril 2011,

المحتويات

المبحث الثاني

تدبير التعلمات في الاجتماعيات

المبحث الثالث

التقويم التربوي في الاجتماعيات/التاريخ والجغرافيا